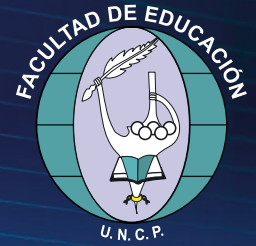




HORIZONTE DE LA CIENCIA



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

AÑO 4

No. 06

JULIO, 2014



Huancayo - Junín - Perú



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector:
Dr. Jesús Pomachagua Paucar

Vicerrector Académico:
Dr. Jorge Castro Bedriñana

Vicerrector Administrativo:
Dr. Carlos Prieto Campos

Decano de la Facultad de Educación:
Dr. Luis Orlando Huaytalla Torres

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR:

Dr. Nicanor Moya Rojas

COORDINADOR ACADÉMICO:

Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda

COORDINADOR ADMINISTRATIVO:

Dr. Jesús Tello Yance

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director:

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

Miembros de la Comisión Científica:

Dr. José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México.
Dra. Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México.
Dr. Nicanor Moya Rojas, Universidad Nacional del Centro del Perú.
Mg. Carolina Franco de Johanson, Estocolmo, Suecia

Comité Consultivo:

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal, UNE - La Cantuta.
Dr. Zenón Depaz Toledo, UNMSM.

Equipo de revisión, redacción y edición:

Mg. Alberto Chavarría Muñoz
Mg. Oscar Cencia Crispín
Lic. Juan Ubaldo Reymundo Vega

Logística, diagramación, diseño y arte:

Mg. Juan De La Cruz Contreras
Ing. Samuel David Martínez Sancho

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024

Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP - Facultad de Educación

Teléfono (064) 248152/ (064)247115

e-mail: revista_horizontedelaciencia@yahoo.com

web www.upgeduccion.com

Revista indexada por Latindex

El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Leyenda de portada:

Cuadro pictórico de Adolfo Máximo Ramos Aliaga. Serie: Colibríes, 2013.

Presentación

La formulación, contrastación y comunicación de ideas, concepciones y teorías científicas para el desarrollo social no es tarea sencilla y fácil; la sostenibilidad de las publicaciones, como ésta, tampoco lo es. Se tiene que absolver diversas limitaciones académicas y restricciones económicas. En un entorno así se complican las tareas de investigación y generación de conocimientos.

Procurando superar estos escollos propios de la difusión científica, es que hoy se presenta la revista **Horizonte de la Ciencia**, en su sexto número. Número en el que ponemos a consideración de la comunidad académica peruana variados artículos, resultado de labores de investigación en los ámbitos humanístico y educativo. Artículos que de un modo u otro contribuyen en la comprensión de la problemática cultural y educativa actual.

El hecho de haber llegado a este número es muy estimulante para nosotros; pero a la vez es un reto, dado lo difícil que es vivir, trabajar, educar y enseñar en un contexto como en el que nos hallamos. Sin embargo, haciendo nuestro el ideal de Tamaro (1997), nos atrevemos a escribir ciencia, concibiendo que el “...escribir es un camino para conocerse, para conocer y para ofrecer y para ofrecerse a través del conocimiento. ...escribir para dar a ver algo que los demás no ven”.

Algunos de los fenómenos y hechos humanísticos y educativos que los investigadores, participantes en este número, observan y dan a conocer su reflexión analítica sobre ellos abordan tópicos como la “singularidad del comportamiento humano”, el dilema educativo del “pensamiento crítico” y el análisis del enunciado. Temas que se analizan en la sección **Investigación en Humanidades**. Apartado en el que además se rinden homenajes críticos a los aportes de Adolfo Sánchez Vázquez, Ángel Rama, Pablo Neruda y Walter Benjamín.

En la sección de **Investigación en Educación** se ofrece un dossier en el que el desempeño docente es analizado tanto cualitativa como cuantitativamente. En el marco de un nuevo contexto jurídico de la educación superior se trae a debate la educación masiva universitaria. Además se ofrecen ensayos que observan críticamente las políticas educativas en un contexto neoliberal, las matrices epistémicas profesionales y el resultado de investigaciones experimentales que tienen que ver con el aprendizaje, la comprensión de textos y la enseñanza de la estadística

A partir de este número de la revista procuraremos dar a conocer los aportes estéticos de reconocidos artistas de la región central peruana; en tal sentido agradecemos la valiosa contribución del artista plástico Adolfo Ramos, de quien reproducimos fotográficamente algunas de sus piezas pictóricas.

Cada uno de los artículos presentados no pretenden haber agotado los temas analizados, más bien buscan abrir un fructífero debate para esclarecer aún más aquello que los demás no vemos; transformando a **Horizonte de la Ciencia** en la plataforma para tan esperado diálogo.

Jorge Yangali

Contenido

PRESENTACIÓN

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

- 9 Sobre el comienzo: una aproximación para comprender la singularidad del comportamiento humano
Víctor Hugo Martel Vidal
- 13 Adolfo Sánchez Vázquez y la defensa de la filosofía en tiempos de mercantilización y crisis social y política
Nicanor Moya Rojas
- 19 La representatividad de lo latinoamericano en la generación crítica (Homenaje a Ángel Rama)
Jorge Luis Yangali Vargas
- 25 Abrir la historia cepillándola a contrapelo. Rememoración y redención en Pablo Neruda y Walter Benjamín
Lucila Antonieta Ocampo Delahaza
- 31 “El río de nuestras vidas”: análisis del enunciado de la creación literaria universitaria
Juan Reymundo Vega
- 35 Pensar crítico y sentido de la vida: un dilema educativo
Daniel Cárdenas Canales
- 59 El desempeño docente en Matemática y su significado en el proceso escolar de la región Junín PRONAFCAP 2012 - 2013
Rafael Marcelino Cantorín Curty
- 67 Administración de la calidad en los servicios educativos
Brígido Ropa Carrión
- 75 Gestión del desempeño en las organizaciones educativas
Abdías Chávez Epiquén
- 83 Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú
Carlos Astete Barrenechea
- 87 Conocimiento y matrices epistémicas
Waldemar José Cerrón Rojas
- 91 Convergencia entre la epistemología de mapa de progreso y comprensión escrita en estudiantes del Valle del Mantaro
Jesús Tello Yance
- 97 Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP.
Alberto Cerrón Lozano
Marilú Pineda Lozano
- 103 Módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales en el aprendizaje de la estadística inferencial de estudiantes universitarios
Esteban Medrano Reynoso
Eduardo Espinoza Barrios
- 113 Educación universitaria de masas
Luis Ernesto Tapia Luján
- Convocatoria: *Horizonte de la Ciencia 7*

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

SECCIÓN:

***INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES***

Sobre el comienzo: una aproximación para comprender la singularidad del comportamiento humano

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal¹

Universidad Enrique Guzmán y Valle-La Cantuta

(Recibido 28/06. Aceptado 19/07/2014)

Resumen

Heidegger intenta aproximarnos a la reflexión filosófica en torno a cuándo se inician nuestros actos voluntarios, señala que estos no se producen de un modo repentino, como un producto emergente y extraño a nuestra naturaleza, señala más bien que sus orígenes se encuentran en complejas elaboraciones de las que no estamos conscientes y cuando nos percatamos ya es el resultado de dichas elaboraciones. Esta propuesta puede explicarse también en la Psicología de la Actividad Psíquica a partir de la naturaleza multiparamétrica de nuestra actividad psíquica, las nociones del continuo y discreto de la actividad, etc.

Palabras clave: Actividad, actividad psíquica, representaciones subjetivas, continuo y discreto de la actividad, actividad voluntaria y consciente.

Abstract

Heidegger tries to approach philosophical reflection about when to start our voluntary acts, says these do not occur in a sudden way, as an emerging foreign product to our nature, instead, their origins are in complex elaborations we're not aware of that and when we realize it, finally is the result of such processing. This proposal may also be explained by the Psychology of Psychic Activity from the multiparametric nature of our mental psychic activity, the notions of continuous and discrete activity, etc

Keywords: Activity, mental activity, subjective representations, continuous and discrete activity, voluntary and conscious activity.

El comienzo del comienzo

En el texto de Martín Heidegger "Sobre el comienzo" se refiere a nuestra actividad voluntaria, nuestras tomas de decisión cotidianas y otras más complejas; al principio se muestra como un libro de filosofía fenomenológica más, sin embargo, poco a poco se descubre en él muchas analogías con teorías psicológicas más recientes, a medida que se avanza en la lectura, las analogías se hacen más frecuentes o más bien las confirmaciones a las audaces conjeturas elaboradas con rigurosidad y anticipándose a lo que más tarde la ciencia pudo confirmar. Este hecho nos produce una sucesión de interrogantes ¿Por qué la filosofía es más audaz que la ciencia? ¿Por qué la ciencia es tan renuente a admitir hipótesis audaces? ¿Por qué la ciencia se convierte en una expresión más del dogmatismo ingenuo? ¿Por qué la ciencia en muchos casos se opone al desarrollo del propio conocimiento? ¿Por qué no somos capaces de aprender con tantas evidencias? ¿En estas condiciones, cómo podemos explicar con cierta aproximación la singularidad del comportamiento humano?

Intentaremos analizar los hallazgos en la lectura y las múltiples analogías con la Psicología, y más específicamente con la Psicología de la Actividad Psíquica, la cual se reclama posicionada dentro del monismo materialista, y desde esta perspectiva, encontrar las aproximaciones teóricas entre ambas.

Heidegger, inicia su reflexión a partir de una interrogante ¿Cuándo comienza el comienzo? (Heidegger, 2007). Trivializar esta reflexión sería un gravísimo error (Velilla, 2002), desde luego que es la primera tentación que le asalta al que se supone "científico" y desdeña la reflexión filosófica, desechar esta reflexión una vez trivializada sería un error mucho mayor, desnudaría una ineptitud e indigencia intelectual, una mezcla letal de la arrogancia y torpeza, que cada vez que se juntan, obstaculizan la reflexión intelectual y terminamos refugiándonos en los dogmas y en el peor de los casos en el sentido común.

¹ Vicepresidente de la Academia Peruana de Psicología.

Para Heidegger, muchas veces no estamos conscientes del inicio del comienzo, no nos damos cuenta, y este inicio resulta casi siempre imperceptible. Esto puede explicarse desde la Psicología de la Actividad Psíquica (Leontiev, 1978), simplemente que el comienzo del comienzo se inicia en nuestras representaciones subjetivas a una intensidad inferior para poder estar conscientes de ellas (Anojín, 1984). Y solamente lograremos estar conscientes una vez que alcancen la intensidad requerida. ¿Y cuándo nos percataremos entonces? Cuando las representaciones que intervienen en dicho proceso sean lo suficientemente significativas.

Para entender esto, partamos de una experiencia que puede ser muy común. ¿Con qué frecuencia nos cortamos las uñas? Seguramente cuando al aumentar su longitud ya llegan a incomodarnos. ¿Esto no significa que nuestras representaciones mentales con respecto al estado de nuestras uñas hayan desaparecido durante un lapso y luego “aparecen”? No. Lo que ocurre es que nuestras representaciones de este hecho se encontraban generando representaciones en una intensidad inferior a la requerida para poder percatarnos de ellas y disfrutábamos de un estado de comodidad mientras la longitud de nuestras uñas aun no nos ocasionaban molestia alguna. ¿Y cuándo nos incomodan? Cuando la intensidad de estas representaciones alcanzan la intensidad requerida para estar conscientes de tal incomodidad y tomar la decisión de recortárnoslas. Pero esta experiencia no se presenta de inmediato, muchas veces las incomodidades son tolerables hasta que la molestia nos impide postergar la decisión de cortárnoslas. ¿Y cuándo empezó a incomodarnos realmente? No podemos discriminar con exactitud, se inició pues hace algún tiempo mucho antes de tomar la decisión. Habrá también personas cuya tolerancia sea mayor que la nuestra, etc.

Lo mismo ocurre con cualquiera de nuestras decisiones voluntarias, el deseo de leer un texto, se inicia imperceptiblemente, estamos mucho más dispuestos a leer determinados temas o autores conocidos o aquellos de los que tenemos referencias, hasta que llega la ocasión de satisfacer nuestra curiosidad al encontrar disponible algún texto, más aún nuestras lecturas generalmente se encuentran asociadas a “nuestros saberes previos” (Ausubel, 1983) los temas que nos interesan, los autores de quienes esperamos sus ediciones más recientes, etc.

Algo parecido ocurre con nuestros derogamientos: Cada vez que encontramos teorías u autores que nos refutan en nuestras creencias o supersticiones, tratamos de ignorarlas, o derogarlas, evitando el “encontronazo” hasta que ya no es posible evadir las y decidimos enfrentarlas. Si es que logramos una comprensión lectora satisfactoria probablemente haremos asimilaciones (Piaget, 1977) donde estaremos a modificar nuestros esquemas mentales y a partir de este momento podemos tener una percepción distinta y mejorada de los problemas del conocimiento que nos convocan.

El comienzo de nuestras dependencias y de nuestras aversiones tiene un inicio análogo, ocurre en principio a baja intensidad en el continuo de nuestra actividad psíquica y luego adquieren la intensidad necesaria como para iniciar su propio discreto (Anojin, 1984) y estar conscientes de ellas. Pero, en realidad nunca sabremos con exactitud tal comienzo, tampoco con aproximación, cuándo es que éstas se iniciaron, hasta que adquirieron la intensidad necesaria para generar su propio discreto, condición necesaria para estar conscientes de lo que nos ocurre. A partir del uso del lenguaje es cuando la actividad consciente se organiza mucho mejor, cuando podemos explicitarnos nuestros actos o cuando podemos elaborar contingencias de reforzamiento a futuro (Skinner, 1981) y nos hacemos expectativas.

En el continuo de nuestra actividad psíquica se encuentran una inmensa cantidad de información que se procesa a distintas intensidades, por lo que no se interfieren, no solamente la información exteroceptiva que provenga del exterior, lo mismo ocurre con la información ínteroceptiva que proviene de nuestra fisiología, del funcionamiento de nuestros órganos internos y finalmente a esto se añade la información que proviene de los músculos, huesos, articulaciones y tendones que participan en los movimientos que realizamos tanto voluntarios como automáticos. Esta información contenida en nuestra actividad psíquica se procesa en una sucesión que al carecer de interrupción se le denomina como el continuo de la actividad psíquica (Anojín, 1984).

Cada vez que ensayamos una respuesta voluntaria, se logra con la participación de estos tres tipos de información que disponemos y en este caso surge un discreto en la actividad psíquica, este, se inserta en el continuo antes referido, el discreto se inicia cuando algún proceso actual alcanza una intensidad mayor que los demás y generalmente se orienta para que un acto voluntario nuestro permita atender una emergencia, una necesidad o una actividad que requiera algún tipo de elaboración: como el miccionar, el comer o beber, el manipular un instrumento, la lectura, nuestra comunicación cotidiana, etc. Se denomina discreto porque este acto voluntario y consciente, tiene un inicio y un término. La intensidad con que se generan estos discretos (Anojin, 1984), varían según sea la información propioceptiva, ínteroceptiva y exteroceptiva con la que se la

acompañe, de esto dependerá la eficacia del acto voluntario, la destreza o torpeza con la que seleccionamos y usamos los instrumentos necesarios, los éxitos o las frustraciones en las experiencias anteriores, etc., son los que determinarán la vigencia de un discreto. Aquí las diferencias individuales serán más notorias, expresadas en la disposición con la que iniciamos y mantenemos la actividad voluntaria, o desistimos de ella, etc.

La naturaleza multiparamétrica de nuestra actividad psíquica (Anojín, 1984) nos permite comprender con más propiedad el comienzo de todos los comienzos, de todo acto voluntario, y de su ordenamiento jerárquico, es decir de nuestra actividad orientadora investigativa (Galperín, 1976) ahora podemos entender mejor las diferencias individuales en tales procesos. Galperín propone que el ordenamiento de las representaciones que conservamos, se encuentra jerárquicamente organizada de un modo distinto en cada uno de nosotros, según sea el contexto en el que frecuentemos (Vigotsky, 1976), tal ordenamiento jerárquico hará factible nuestra disposición a un comienzo prematuro o tardío de nuestros actos voluntarios con respecto a los acontecimientos con los que nos relacionamos cotidianamente.

Si a lo anterior le añadimos los aportes de Vigotsky (1976) con sus nociones de las zonas de desarrollo, en lo que Ramón y Cajal resume como el modo de esculpir de nuestro cerebro, podremos tener una idea mejor lograda de la singularidad del comportamiento humano y conociendo el ordenamiento jerárquico de sus representaciones en su actividad orientadora investigativa, podremos hacer predicciones aproximadas a cerca de las respuestas ante determinados acontecimientos a futuro.

Estas nociones, nos permitirán explicar también la paradoja de Chomsky: ¿Por qué a veces aprendemos con pocas evidencias y por qué en otras no aprendemos con tantísimas evidencias? En el primer caso, nuestro aprendizaje precoz se debe que el orden jerárquico de nuestras representaciones nos facilita la interpretación oportuna de los acontecimientos y advertimos rápidamente la pertinencia de los aprendizajes, lo que facilita su adquisición, por eso aprendemos con tan pocas evidencias. En el segundo, este mismo orden jerárquico nos impide elaborar alguna interpretación orientada hacia el acontecimiento que experimentamos y cuando esto ocurre, generalmente optamos por derogarlos, como ocurre en los conflictos cognitivos, sobre todo aquellos donde intervienen componentes ideológicos, esto explica por qué no aprendemos con tantas evidencias.

No todo conflicto cognitivo se resuelve satisfactoriamente (Makabe, 1987), en la mayor parte de los casos, las personas prefieren preservar el ordenamiento jerárquicamente ordenado de sus representaciones subjetivas, antes de modificarlas o actualizarlas, estamos dispuestos a hacer asimilaciones pero no tenemos la misma disposición para modificar nuestros esquemas mentales mediante sucesivas acomodaciones en la misma medida. En realidad, las acomodaciones si es que se producen, ocurren más lentamente.

Esto mismo explica también la subsistencia de los dogmatismos asociados a ideologías “rupestres” y otras de “bronce”, los apelativos se asocian no solo a su longevidad, como a la trivialidad de los elementos que la componen. Reducir el impacto de tales ideologías (Mosterín, 2006) es una de las tareas que se impone cuando tratemos de examinar la pertinencia de las teorías que se proponen explicar la singularidad del comportamiento humano

Entre los dogmatismos, no podemos dejar de mencionar a aquellos que provienen de los predios “científicos”, reflexiones con las que se inició la serie de interrogantes que anteceden la presente exposición. La reflexión epistémica de la ciencia no solo sirve para examinar la pertinencia de las teorías, sirve también para efectuar sucesivamente acomodaciones que nos permitan una mayor aproximación a la naturaleza del comportamiento humano (Popper, 1977).

La interrogante de Heidegger ¿Cuándo comienza el comienzo? Podemos plantearla en la psicología: ¿Cuándo comienza el acto voluntario o la actividad consciente o más propiamente un discreto en la actividad psíquica? La respuesta más apropiada es: en el continuo de nuestra actividad psíquica, donde conservamos una inmensa cantidad de representaciones anteriores que privilegian y elaboran un significado y otorgan por lo tanto importancia a los acontecimientos que experimentamos. No se inicia necesariamente en un estímulo externo al sistema nervioso, pues existen y se suceden una infinidad de tales estímulos sin que nos percatemos de ellos y que los mantendremos ignorados mientras no consigamos elaborar una representación de ellos que les atribuya algún significado e importancia, es en estas condiciones que nos percataremos que estamos conscientes del hecho, como consecuencia de haberse generado un discreto en nuestra actividad psíquica, que al poder verbalizarlos da lugar a la actividad supuestamente consciente y a nuestros actos voluntarios.

Desde luego que las representaciones anteriores son el resultado de nuestra interacción con el medio, solo que como muchas de ellas se produjeron a una intensidad inferior para estar conscientes, las ignoramos; hasta que al repetirse las experiencias, gradualmente adquieren la intensidad necesaria para percatarnos de ellas, como ocurre con nuestras dependencias o nuestras aversiones, las que se organizan imperceptiblemente y de pronto nos damos cuenta de su “emergencia”.

Queda otra interrogante ¿Es posible construir una teoría unificada de la psicología que nos permita explicar la singularidad del comportamiento humano? Una respuesta inmediata pueda que sea negativa, sin embargo para Kantor (1978) esta propuesta ya es del todo pertinente, lo mismo señala Leontiev (1978). Ambos no solo proponen teorías unificadas, cuyos supuestos se aproximan y se complementan (Martel, 2006), sino que consideran a las demás como proto-teorías que pertenecen a una etapa precientífica de la psicología. Finalmente, una última interrogante ¿por qué las teorías pre científicas tienen mayor aceptación entre los miembros de la comunidad científica?

Gracias a Edgar Morín (1999), sabemos que navegamos entre un disperso archipiélago de conocimientos en un proceloso mar de ignorancia e incertidumbres, y que tal empresa requiere de elegir magníficos cartógrafos del conocimiento que nos permitan orientarnos en este propósito, afortunadamente contamos con algunos disponibles, Anojin, 1984; Bunge, 1988; Galperin, 1976; Heidegger, 2007; Kantor, 1978, 1990; Leontiev, 1978; Makabe, 1987; Maturana, 1993; Morín, 1999; Mosterín, 1999, 2006, Ortiz, 1994; Popper, 1985, 1977, 1997; Skinner, 1981; son algunos de los que mostraron mayor interés en tratar de explicar la singularidad del comportamiento humano y nos legaron no solo una generosa bibliografía; nos mostraron también las herramientas intelectuales para continuar el esfuerzo por construir una teoría unificada de la psicología. Es muy probable que esta tarea no pueda ser asumida corporativamente, en alguna institución, sin embargo, esto no impide que individualmente podamos hacerlo en las diversas asignaturas que tenemos a nuestro cargo en nuestra tarea docente cotidiana.

Referencias bibliográficas:

- Anojín, P. (1984) *Psicología y filosofía de la Ciencia*. México: Trillas.
- Ausubel, D; Novak, J. y Hanesian, H. (1983) *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bunge, M. (1988) *El problema mente cerebro*. Madrid: Tecnos.
- Galperín, Y. (1976) *Introducción a la Psicología*. Bs. As: Pablo del Río.
- Heidegger, M. (2007) *Sobre el comienzo*. Bs. As: Biblos.
- Kantor, J. (1978) *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- Kantor, J. (1990) *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Leontiev, A. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Bs As: Ciencias del hombre.
- Makabe, P. (1987) *El cambio epistemológico*. Lima: San Marcos.
- Martel, H. (2006) *¿De qué se ocupa la psicología?* Lima: San Marcos.
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Lima: Derrama Magisterial.
- Mosterín, J. (1999) *Epistemología y racionalidad*. Lima: UPIGV.
- Mosterín, J. (2006) *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: UPIGV.
- Pinilloa, J. (1983) *La psicología y el hombre de hoy*. México: Trillas.
- Popper, K. (1977) *Búsqueda sin término*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1985) *El yo y el cerebro*. Barcelona: Labor universitaria.
- Popper, K. (1997) *El cuerpo y la mente*. Bs. As: Paidós.
- Skinner, B. F. (1981) *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Velilla, M. (2002) *Manual de iniciación al pensamiento complejo*. Bogotá: Ediciones UNESCO.
- Vigotsky, L. (1976) *Desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Bs. As: Pléyade.

Adolfo Sánchez Vázquez y la defensa de la filosofía en tiempos de mercantilización y crisis social y política

Dr. Nicanor Moya Rojas

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 28/05. Aceptado 16/06, 2014)

Resumen

El artículo aborda el pensamiento filosófico de Adolfo Sánchez Vázquez, quien desde una posición filosófica socialista, asume la defensa y valoración de la filosofía como una forma de conocer y cambiar la realidad, especialmente la social. Precisamente en circunstancias en que la mercantilización y banalización restringen la reflexión filosófica, agravando la crisis social y política de las personas, incluidas las universitarias, reflexiona y reivindica el humanismo, basado en la ética y la moral.

Palabras clave: Defensa, filosofía, mercantilización, crisis social y política, ética y moral.

Abstract

The article discusses the philosophical thought of Adolfo Sánchez Vázquez, who, from a philosophical position defined, socialist, assumes the defense and valuation of the philosophy, as a way to learn and change reality, especially social, precisely in circumstances in which the commodification and trivialization restrict philosophical reflection, aggravating the social and political crisis of the people, including the university. Sánchez Vázquez reflects and vindicates the humanism, based on the ethics and morality.

Keywords: Defense, philosophy, commodification, social and political crisis, ethics and morals.

Introducción

En estos tiempos de irracionalismo y crisis filosófica, política, económica y social en que un considerable sector de epistemólogos, filósofos e investigadores expresan una defensa e identidad con los ideales del sistema económico imperante, que según Casanova (2007), “hace que el mundo racional destruya a los individuos y sus capacidades, que la paz se mantenga mediante la guerra y que, a pesar de la existencia de medios suficientes, siga habiendo personas pobres, reprimidas, explotadas e incapaces de realizarse”, la presencia de Adolfo Sánchez Vázquez, constituye un pensamiento crítico y valorativo, que hace de la filosofía la mejor manera de comprender y cambiar el estado de cosas imperantes, optándose por sustituir las relaciones sociales deshumanizantes que impera en gran parte del mundo y de manera especial en el Perú.

En el contexto académico universitario de pregrado y posgrado, en los estudios de maestría y doctorado se conoce muy poco los aportes filosóficos, éticos, estéticos y políticos efectuados por este insigne escritor y pensador, nacido en España (Algeciras, Cádiz) en 1915. Según Álvarez (1995), citado por Vargas (2006), en la década del 30, siglo XX, en Málaga expresó un acercamiento a la poesía. En 1935 llegó a Madrid, iniciando sus estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, en la que destacaban pensadores como José Ortega y Gasset, Xavier Zubiri, García Morente, Julián Besteiro y José Gaos. Es importante advertir que estando aun en Málaga formó parte de la Juventud Comunista, adhiriendo a los principios del socialismo, rechazando a la vez a la corriente política perniciosa del fascismo.

En 1939, año en que se instaura en España el sistema político fascista en favor del sistema capitalista y sus medidas antidemocráticas, que implicó, además la derrota de las fuerzas progresistas y populares, se vio obligado

a salir a México, en compañía de intelectuales cercanos a él como Juan Rejano, Pedro Garfias, ante las serias amenazas en contra de sus vidas y formas de pensar. Vargas (2006), que hiciera un amplio y profundo estudio de Sánchez, considera que se trató de un exilio involuntario y violento, referido por Sánchez del modo siguiente: “El exiliado ha quedado sin tierra; sin su propia tierra, porque se vio forzado a abandonarla. Es sencillamente un desterrado...”

En los largos años de su fructífera existencia ha dado luz a importantes obras, como *Las ideas estéticas de Marx* (1965), *La filosofía de la praxis* (1967), *Ética* (1968), *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas* (1996), *El mundo de la violencia* (1998), *A tiempo y destiempo* (2003), *Poesía* (2005), *Ética y política* (2007), etc., constituyéndose así en un paradigma para los estudiantes y docentes universitarios, por haber ejercido la investigación filosófica y generado nuevos y mejores conocimientos éticos, estéticos, políticos, educativos, la crítica literaria, etc.

El pensamiento filosófico de Adolfo Sánchez Vázquez

Desde muy joven, Sánchez adquirió una inclinación por los estudios filosóficos; pero a diferencia de los idealistas, positivistas, neopositivistas y pragmatistas, optó por la filosofía progresista y revolucionaria, encontrando en las primigenias obras de Marx y Engels, la fuente de su formación filosófica y política. Vargas (2006), señala que su pensamiento filosófico ha estado asociado a una de las iniciales obras de Marx, poco conocidas en nuestro medio, los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844, en los que se explica las cuestiones ontológicas, epistemológicas y antropológicas de los trabajadores asalariados, victimizados por el capitalismo, evidenciando las cuestiones de la enajenación y la explotación de los asalariados modernos.

Esta obra permitió a Sánchez comprender: a) que el trabajador, auténtico creador de la riqueza social, debería de acceder a un elevado nivel de existencia, pero que debido a la explotación capitalista, se halla, contradictoriamente, cada vez más pobre y con escasos años de existencia; b) la necesidad de superar las diversas enajenaciones que oprimen y agobian a los obreros, y c) que es posible superar estas cuestiones limitantes de la condición laboral y humana.

Sánchez, como pensador crítico y creativo a la vez, pudo y supo cuestionar las imposiciones políticas ortodoxas del llamado socialismo real, que para él no era realmente socialista, a pesar que implicó una superación del sistema capitalista dominante. Morales (1985), citado por Gandler (2010), sostiene que la obra filosófica de Adolfo Sánchez Vázquez es sin duda alguna, uno de los pensamientos mayores del marxismo latinoamericano: antidogmático, en reconsideración constante a sus preguntas iniciales, dialogando con los marxismos europeos y abiertos a los nuevos problemas de nuestra sociedad. Pero, es necesario advertir que estas observaciones y críticas formuladas por Sánchez están basadas desde un ideal socialista, aspiración histórica de los pueblos y trabajadores del mundo, a pesar de los traspies que hayan sufrido en procura de lograr mejores condiciones materiales y espirituales de vida social.

Habiendo estudiado y comprendido en profundidad la filosofía de Marx, Sánchez hizo suyo el pensamiento filosófico que “aspira al logro de una auténtica igualdad social en la que nadie dependa de otro por necesidad económica. La satisfacción de las necesidades no puede ser producto de la coacción, ni del contrato, sino de la solidaria acción común en la consecución y distribución de los bienes materiales” (Casanova, 2007).

Necesidad de defender la filosofía

Sánchez al haber vivido, trabajado e investigado en condiciones económico-sociales y políticas difíciles, ocasionados por el sistema capitalista, acierta en reconocer que “el Estado y las clases dueñas de él nunca han sido indiferentes a la filosofía, sus disciplinas y las ciencias sociales, en tanto que sirvan a sus intereses predominantes”. No vacila en reconocer que “la monarquía prusiana alemana recibió el apoyo y defensa del filósofo Hegel, y en los tiempos contemporáneos el Estado nazi fue respaldado por el pensador Heidegger. Pero, a la vez, indica que “el Estado ateniense mantuvo un conflicto con Sócrates hasta condenarlo a muerte; similar caso se produjo en el Renacimiento con Giordano Bruno”, por haber puesto en tela de duda las ideas teológicas imperantes. Está claro que cuando la filosofía y las ciencias sociales ponen en tela de juicio los intereses

económico-sociales dominantes, se cierne sobre aquellas no sólo la distorsión y desconocimiento de su valía sino la exclusión de las esferas educativas, curriculares y medios de comunicación.

Estas medidas en los últimos tiempos han sido abordadas por exponentes del sistema neoliberal, como Fukuyama (1990), Drucker (1991) y otros que elucubran criterios como que la filosofía y las ciencias sociales ya no tienen, ni deben tener lugar, menos importancia en la sociedad, bajo el pretexto que estos saberes ya han resultado intrascendentes, inservibles. La justificación está, como sostiene Fukuyama (2000), en el hecho de que:

La democracia liberal es la única aspiración política coherente que abarca las diferentes culturas y regiones del planeta. Además, los principios liberales en economía –el “mercado libre”- se han extendido y han conseguido producir niveles sin precedentes de prosperidad material, lo mismo en países industrialmente desarrollados que en países que al terminar la segunda guerra mundial formaban parte del Tercer Mundo. Una revolución liberal en economía ha precedido a veces y a veces ha seguido la marcha hacia la libertad política en todo el mundo.

Esto equivale a que en lugar de las cuestiones filosóficas y de las ciencias sociales, habría que fomentar los estudios e investigaciones concomitantes con la tecnocracia, con actividades productivas para alcanzar el “exitismo”, obtener beneficios individuales bajo la teoría económica de sobrevalorar el mercado, impulsar el comercio y el flujo de capitales financieros, coherentes con el proceso de globalización, etc.

Estas orientaciones tienen su repercusión en la sociedad, influyendo en las personas para que no accedan, ni conozca algo de filosofía, de sus aportes al estudio y conocimiento de la realidad natural, social y política, menos se atrevan a cambiarla. En lugar de ello, se estima que en la sociedad y en las relaciones sociales predomine el mercantilismo, que, como indica Sánchez (2007), en todo impere la mercancía, en la que los valores más nobles –la justicia, la belleza, la dignidad humana- se supediten al valor de cambio; en la que el lucro, la ganancia, mueva las aspiraciones y la conducta de los hombres, y en la que la competencia, el egoísmo y la intolerancia hagan de la sociedad –como decía Hegel- un campo de batalla”. Es más, denuncia que “en esta sociedad lucrativa, competitiva y mercantilizada, la filosofía –como las ciencias sociales y las humanidades- no son rentables”.

Estas son las cuestiones de fondo, incluso para que en los marcos curriculares, que en el caso peruano referidos a la educación básica regular y la educación superior no universitaria y universitaria se restrinja el estudio y desarrollo de la filosofía. Es indudable que así se abre el “camino al desencanto, la desilusión, la decepción y a la desconfianza en la filosofía, con el agregado de que, con ello, pierde sentido todo compromiso con los valores, ideales o causas que muchos filósofos, desde Sócrates, han asumido”, como advierte Sánchez.

¿Cuál es y debe ser la actitud filosófica consciente y responsable ante tamaña medida y acción en estos tiempos de agresión, mercantilización y minimización de la filosofía y el conjunto de las ciencias sociales? Sin dudar en absoluto, Sánchez concibe que hoy existe “la necesidad de defender la filosofía en los tiempos adversos de una avasallante mercantilización”. Demanda reivindicar su importancia y función social. “Y no sólo en el sentido teórico-práctico, de contribuir con sus reflexiones a elevar y dignificar al hombre, sino también en el práctico de influir en sus actos, contribuyendo así a dignificarlo, a humanizarlo en la realidad”. Asume una posición por el humanismo socialista y ecológico que esté a la altura de las exigencias de nuestra época”. Y lo que es valioso: “fundamenta la vigencia de la opción por el marxismo en nuestros días”, no sin dejar de volver sobre el concepto de praxis prioritario, que según él constituye el aspecto esencial de la filosofía, donde la actividad humana transformadora de la naturaleza y la sociedad pasa a ser el aspecto fundamental de los hombres”. Agrega: “la filosofía se vuelve conciencia, fundamento teórico e instrumento de ella”.

Sánchez advierte que para valorar la importancia y utilidad de la filosofía hay que considerar que la humanidad se halla en un contexto “injusto, abismalmente desigual; insolidario, competitivo y egoísta; un mundo en el que las potencias mundiales se burlan del derecho internacional y se recurre a las formas más extremas de la violencia contra los pueblos; la tortura, un mundo en el que la dignidad personal se vuelve un valor de cambio y en el que la política –contaminada por la corrupción, el doble lenguaje y el pragmatismo- se supedita a la economía”.

Sin embargo, esta crítica y cuestionamiento supone defender los valores de justicia, libertad, igualdad, dignidad humana, etc., como en el caso del país, en el que en las últimas dos décadas perdió de vista estos valores,

priorizando los antivalores a través de actos de corrupción y degeneración moral, política y jurídica. Por tales razones es un compromiso reivindicar los valores que fundamenten lo justo, más libre, más igualitario y una vida humana más digna. Entonces, aquí subyace el imperativo de la defensa de la filosofía, que se esfuerza por brindar un servicio no sólo a la verdad, sino a la esperanza en el cambio hacia un mundo alterno con respecto al injusto y cruel en que vive un enorme sector de la humanidad. Es más, en este esfuerzo, la filosofía, necesariamente debe contar con el respaldo de la política, basada en la ética, la moral y la educación, sustentada en la crítica constructiva y argumentación racional y sus diseños meditados de una vida más humana, en la que el trabajo se constituya en la principal actividad de desarrollo integral del hombre. Así, se postula por la realización total del ser humano, verdadero valor y protagonista de la historia social.

La reivindicación del humanismo en el contexto de la defensa filosófica

Sánchez (2005) en el X Congreso Nacional de Filosofía llevado a cabo en Morelia, Michoacán, dio mucha importancia al humanismo en el contexto de la defensa que de la filosofía hace. Sin embargo advierte que no existe un solo tipo de humanismo, en abstracto, sino que responde a situaciones históricas definidas. Así alude al humanismo clásico de la Grecia antigua, que refleja la vida teórica y contemplativa, ejercida por la élite esclavista, aristocrática e incluso democrática, bajo el supuesto que es la vida humana auténtica, al margen de los esclavos, que según Aristóteles (1962), son apenas instrumentos parlantes, sin iniciativa y capacidad alguna. Son ideas suyas: “Quien no se pertenece a sí mismo, sino que pertenece a otro y sin embargo es hombre, ése es esclavo por naturaleza”.

En la sociedad feudal destaca el humanismo cristiano, que sólo es posible de alcanzar en la vida sobrenatural, más allá de lo terrenal, mediante el desenvolvimiento de una vida piadosa y sumisa, por cierto. Luego explica el humanismo moderno fomentado por el capitalismo naciente y relacionado con los intereses de la naciente burguesía, ignorando las diferencias sociales, soslayando a los asalariados modernos, que son convertidos en simples medios o instrumentos de trabajo, como que hasta ahora acontece.

Finalmente, refiere a la existencia de un humanismo socialista, de distinta naturaleza y esencia, en tanto que debe responder a nuevas relaciones sociales de producción, el logro de mejores formas de existencia social, superando la enajenación y explotación impuestas por el capitalismo, incluso bajo el membrete de globalización.

De las cuestiones precedentes Sánchez (2005) deduce que el humanismo es “toda actitud hacia el hombre o toda conducta humana en la que el ser humano debe ser tratado como un fin y no como un simple medio o instrumento”. Considera que el “humanismo debe implicar el desarrollo de sus facultades y posibilidades como ser consciente, libre y creador, así como las relaciones entre los hombres en las que unos y otros se reconocen y afirman como seres humanos”. Claro está que estas elevadas consideraciones no son susceptibles de lograrse en el actual sistema capitalista, imperialista y agresivo por naturaleza, que convierte al ser humano en un “medio, un instrumento o una mercancía, en todo aquello que lo rebaja o degrada o que detiene o limita el desarrollo de sus facultades y posibilidades como ser consciente, libre y creador”.

Es indudable que este proficuo pensador, confiando en la capacidad creativa y transformadora del hombre, evidenciado en su obra cumbre *La filosofía de la praxis* (2013) y recientemente en *Ética y política* (2013) concluye que “el humanismo hoy exige no sólo una nueva relación entre los hombres, sino también una nueva relación del hombre con la naturaleza. Ha de ser, por tanto, no sólo social –más exactamente socialista- sino también ecológico, o más precisamente ecologista”.

Conclusiones

- a. El pensamiento filosófico de Sánchez Vázquez linda con la asunción de la realidad social y la construcción de un mejor sistema económico-social y político basado en el socialismo.
- b. La filosofía, en tanto que se constituye una actitud elevada, racional, objetiva y crítica sobre el mundo, la naturaleza, la sociedad y el hombre debe ser asumida y defendida para fomentar no sólo el conocimiento, sino igualmente para contribuir al logro de mejores niveles de vida material y espiritual.

- c. Es imprescindible humanizar y dignificar al hombre y a través de él a la propia sociedad, en la búsqueda de mejores y cualitativas relaciones sociales y humanas.

Referencias bibliográficas:

- Aristóteles (1962) *La política*. Barcelona: Obras Maestras.
- Casanova, E. (2007) *Lo que queda del marxismo*. Zaragoza: Editorial de la Universidad de Zaragoza.
- Fukuyama, F. (2000) *El fin de la historia y el último hombre*. EE.UU: Doubleday Editores.
- Gandler, S. (2010) *Conciencia y vida cotidiana en la filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez*. México: Universidad Autónoma de Querétaro y Estudios.
- Sánchez, A. (2005) *El humanismo hoy, Conferencia de clausura del X Congreso Nacional de Filosofía*, Morelia, Michoacán.
- Sánchez, A. (2013) *Ética y política*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (2013) *Filosofía de la praxis*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vargas, G. (2006) *El humanismo teórico-práctico de Adolfo Sánchez Vázquez*. Maracaibo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11, 34.



Cuadro pictórico de Adolfo Máximo Ramos Aliaga. Serie: Colibríes, 2013.

La representatividad de lo latinoamericano en la generación crítica (Homenaje a Ángel Rama)

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México / Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 9/05. Aceptado 2/07/2014)

Resumen

Situar el aporte de la Generación Crítica, nombre propuesto por Ángel Rama para sus coetáneos uruguayos, que nosotros extendemos a los críticos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX diferenciándolos de los aglutinados en el Boom Latinoamericano. Asimismo comprender una de las principales categorías sugeridas por Rama: la transculturación.

Palabras clave: Generación Crítica, Ángel Rama, Boom, transculturación.

Abstract

Locate the contribution of Critical Generation, name given by Angel Rama to his Uruguayan contemporaries, which we extend to Latin American critics of the second half of the twentieth century differentiating of the agglutinated in the Latin American Boom. Also understand one of the main categories suggested by Rama: transculturación.

Keywords: Critical Generation, Angel Rama, Boom, transculturación.

Introducción

Los estudios culturales contemporáneos nos ofrecen dos líneas metodológicas para ejecutarlos: aquellos que observan sus objetos de estudio desde miradas locales fragmentarias y generalmente monodisciplinarias (provincianas y regionales en la jerga geopolítica de las ciencias sociales propia de los siglos XIX y XX). Distanciada de esta perspectiva se tienen las observaciones totalizantes, las mismas que si son panorámicas o antológicas ven el fenómeno superficialmente; mientras que si tratan su objeto de estudio asumiendo un enfoque transdisciplinar llegan a profundizar en la complejidad del mismo sin caer en la hiper-especialización formalista en el que suelen incurrir los primeros (aludo principalmente a los tratamientos semióticos). A lo largo de su trayectoria académica Ángel Rama y junto a él la Generación Crítica¹ no sólo uruguaya sino la latinoamericana, fue entrenando su mirada, su perspicacia crítica en el segundo paradigma metodológico. Es nuestro interés conocer algunos rasgos de la representación de lo latinoamericano que se configuró con este método global.

Representación desde la transculturación

Pensar en la tradición académica latinoamericana inmediatamente nos lleva a nombrar a quienes la representan: Ángel Rama,² Antonio Cándido, Antonio Cornejo Polar, Adolfo Sánchez Vásquez, Bolívar Echevarría y muchos otros académicos que pueblan nuestro imaginario crítico latinoamericano. De todos ellos el proyecto transcultural de Ángel Rama, sin lugar a dudas, fue uno de los de mayor influencia, por su originalidad peri-

1 Entiendo por Generación Crítica no a la Generación del 45 uruguaya; sino a la de aquellos críticos y teóricos literarios y culturales latinoamericanos que, como Rama, transformaron radicalmente los estudios culturales en la segunda mitad del siglo XX; quienes tuvieron por algún medio la oportunidad de influir en las academias europeas y norteamericanas, principalmente en EE.UU.

2 Rama fallece el 27 de noviembre de 1983 en un accidente aéreo cerca al Aeropuerto de Barajas, en Madrid. En el mismo avión falleció su esposa, la argentina-colombiana Marta Traba, el mexicano Jorge Ibarguengoitia y el escritor peruano Manuel Scorza.

férica, en la construcción de un corpus teórico representativo de lo latinoamericano. Corpus que influyó (y aún lo hace) sobremanera en los estudios culturales, las reflexiones postcoloniales y los hallazgos tanto de la subalternidad como de las políticas decoloniales.³

Rama impulsó la construcción de un proyecto mega representacional de lo latinoamericano. Para ello se acercó a geoculturas cercanas a su entorno uruguayo como las oralidades guaraní, la gauchesca y por supuesto a la realidad cultural brasileña.⁴ Al mismo tiempo que ampliaba su visión local y regional se trasladaba a los territorios antillanos y caribeños, a la cultura mesoamericana, principalmente a la de México y pensando en la geolingüística hispana estableció lazos con la lejana Filipinas.⁵ Este proyecto contrastaba con la de Faustino Sarmiento en su *Facundo* por lo que reformulaba los postulados “civilizatorios” de éste. Con *Facundo* nos sumamos en el imaginario de una vasta geografía estigmatizada por la barbarie. No obstante, con proyectos como el de los ateneístas, modernistas y en especial con el de la Generación Crítica nos representamos, los latinoamericanos, como habitantes de ciudades letradas.

El proyecto representacional de la geocultura latinoamericana de Rama ya había sido prefigurada en el siglo XIX en la ambición integracionista de Simón Bolívar y con él, en el proyecto lingüístico de Andrés Bello. En el siglo XX fueron las escuelas vanguardistas las que sembraron y alentaron el germen de un pensamiento transcultural. En el Brasil, por ejemplo, los representantes de la Semana del Arte Moderno de 1922 introdujeron en la vida cultural de esta nación el ideograma del cosmopolitismo.⁶ En los años cincuenta el paradigma que se abrazará en esta región será el de lo moderno, el cual impulsó un singular desarrollo cultural de esta nación que entre sus más preciadas modernidades cuenta con la experiencia de los poetas concretos.⁷

Propuestas poéticas como la de los concretos en Brasil y las literaturas regionales diglósicas andina, antillana y mesoamericana demandaban de un marco conceptual que el mercado académico europeo y norteamericano no ofrecía. De ahí la importancia del proyecto crítico de Rama y su generación que respondió a esta demanda con postulados teóricos propios, como el de la transculturación, la heterogeneidad, entre otros. En esta tarea integracionista y proyecto teórico de Rama (y con él la de Cándido, Cornejo Polar y otros), el principal obstáculo a afrontar fue el hecho que la lectura crítica de los intelectuales latinoamericanos se restringía a ser una observación nacional o micro regional: se hablaba, por ejemplo, de la región andina, de la cultura rioplatense, de la cultura del Caribe, etc.; cuando en Europa, principalmente, se hablaba al referirse a la producción latinoamericana, del boom narrativo. Boom que, en realidad, no pasaba de ser una etiqueta de la mercadotecnia editorial. Un concepto teórico que acompañó este fenómeno editorial fue el del realismo mágico, el mismo que no fue un concepto englobante sino restringido a un contado número de obras tipo. Además, esta categoría fue criticada por los mismos representantes del boom.

El entorno socio político de la generación de Rama era fundamentalmente de militancia por la izquierda. Estaba delineada por el agitado seguimiento de los pormenores de la Revolución Cubana, la observancia crítica de los movimientos sociales de izquierda en pro tanto de la toma de conciencia como de la insurrección armada; de la abierta confrontación civil contra los regímenes políticos dictatoriales que al ver en riesgo sus modos de gobernar implementaron políticas de represión, tortura, desaparición y exilio de la oposición y la disidencia; instrumentación que se sumó a su vieja práctica de exclusión social de las “mayorías”.⁸

3 Las academias hispanas y brasileña confluyeron en intereses y realidades comunes, confluencia que es calificada por Pía Paganelli como “lenguaje crítico de cuño latinoamericano”.

4 En este proyecto de acercarse a geoculturas latinoamericanas el acercamiento a la academia brasileña a través de Antonio Cándido será fundamental. Cándido fue invitado a la república uruguaya para ser parte del ciclo académico de verano del 60. Esta visita a la Universidad Uruguaya fue el principio de una profunda amistad con Ángel Rama.

Entre los intelectuales anteriores a Rama que buscaron el diálogo e integración con Brasil tenemos al argentino Martín García Merou autor de *El Brasil intelectual. Impresiones y notas literarias* (1900) así como a José Veríssimo, crítico literario brasileño que a comienzos del siglo XX al reseñar el *Ariel* de Enrique Rodó hablaba de una “Regeneración de América Latina” (Véase Paganelli)

Un territorio “natural” para el encuentro e intercambio cultural entre Brasil y la formación hispánica fue la zona rioplatense donde argentinos, uruguayos y brasileños tienen un fluido intercambio. Esta zona transcultural, aunque parezca contradictorio decirlo, se vio enriquecida con las acciones políticas de las dictaduras brasileñas que produjo el exilio de intelectuales brasileños como Amadeu Thiago de Meló, quien hizo traducciones al portugués de la poesía de César Vallejo, Pablo Neruda, Ernesto Cardenal y Eliseo Diego.

5 Rama incorporó a su proyecto, como él lo confiesa, primero a las regiones andina y antillana, luego lo hizo con Brasil, para finalmente incorporar a México. Véase la Colección Clásica de la Biblioteca Ayacucho.

6 Sobre la tensión que hubo entre localismo y cosmopolitismo brasileño, Antonio Cándido dirá que fue resuelta cuando “Nos dois decênios de 1920 e 1930, assistimos o admirável esforço de construir uma literatura universalmente válida por meio de uma intransigente fidelidade ao local” (Cándido en Paganelli p. 14)

7 Sobre el ideograma del modernismo en Brasil véase el estudio de Gonzalo Aguilar.

8 Un ejemplo de dictadura latinoamericana fue la experiencia uruguaya bajo el gobierno de Juan María Bordaberry quien pese haber sido elegido democráticamente en 1971, disolvió las cámaras en 1973 e instauró la dictadura cívico-militar que se extendería hasta 1985. Período en el que Ángel Rama se exilió en Venezuela. Otro de los miembros de la generación crítica o del 45, el borgeano Emir Rodríguez

En este contexto de bullente confrontación ente las versiones oficiales de la modernidad contra las sub-versiones críticas el proyecto integrador de Rama instrumentalizó e institucionalizó lineamientos de una política editorial que se plasmaron en la Biblioteca Ayacucho. Esta casa editora venezolana fue fundada y coordinada por Ángel Rama desde 1974, año en el que fue exiliado. Fundación que coincidió tanto con el boom petrolero de dicho país como con la onda expansiva del boom de la novela latinoamericana que la “mafia editorial mexicana impulsaba a escala internacional” (Benedetti p. 44).⁹

Mientras la Biblioteca Ayacucho miraba al pasado y hallaba en él continuidades presentes, las editoriales del boom se concentraban en publicitar la ruptura que para ellos significaba el nuevo fenómeno novelístico. La Biblioteca Ayacucho logró una colección valiosísima que se vio coronada con la edición del ilustrado *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*, proyecto en el que interactuaron intelectuales como Fernández Retamar (Cuba), Leopoldo Zea (México) y Arturo Andrés Roig (Argentina).

La búsqueda de integración y creación de puentes entre letrados (ilustrados o académicos) de las naciones americanas y con ello la representación “total” de lo latinoamericano tuvo como telones intelectuales de fondo la discusión que en ese entonces se suscitó para definir la literatura latinoamericana en un contexto continental y mundial y el debate por la definición del colonizado que los intelectuales de la descolonización y del Tercer Mundo habían puesto en marcha (léanse los trabajos de Frantz Fanón, Edward Said, Homi K. Bhabha y Gayatri Spivak, principalmente.) Con estos telones detrás, el proyecto de la Biblioteca Ayacucho adquiere mayor sentido y se entiende como la documentación del pasado letrado que entendía el boom no como un fenómeno aislado y novedoso sino como el resultado de un proceso cultural original de refiguración de la literatura desde lo americano.

Rama decolonial y transcultural

Recientemente, Walter Mignolo (2005) siguiendo a Edmundo O´Gorman realizó un cuidadoso análisis cartográfico ahondando en la genealogía del nombre e idea de América Latina. El crítico argentino nos recordaba que el principal trauma o herida colonial, entiéndase como el sentimiento de inferioridad (medianía o grisura dirían los de la Generación del 45 uruguayo criticando la postura pasiva de la Generación del Centenario)¹⁰ fue producto de la colisión modernidad/colonialidad. De ahí que la tarea intelectual de los emancipados, aunque “heridos”, sea hallar las herramientas que permitan la decolonialidad. Sin lugar a dudas los trabajos de Rama contribuyen muchísimo para trazar políticas que sigan esta línea cultural y académica.

El proyecto de Rama si bien no es decolonial propiamente dicho permite cuestionar la naturalización de la violencia, la opresión y el dominio (territorial, social, cultural y epistémico) que habían sido instituidos por la experiencia colonial. Esta desarticulación del legado colonial permitió, según Rama, que los intelectuales de los países (in)dependientes piensen en aquello que los identifica y al mismo tiempo ideen (imaginen diría Anderson) una “conciencia nacional independiente” (Paganelli p. 5).

Rama entendió la oposición política entre dependencia/liberación impulsada por Fanón en términos de “descolonización cultural” por lo que insistió en dar a conocer la “larga y fecunda tradición inventiva” (Rama en Paganelli p. 6. Ver Rama 2007) La misma que en la retrospectiva de Rama ha alcanzado a ser una rica fuente cultural del universo latinoamericano.

En este sentido la pregunta que se hiciera la Generación Crítica por el ser de América latina (¿Qué es América Latina? (Paganelli p.6)) en realidad no es una interrogante esencialista sino metodológica; que debiera ser formulada en dos líneas paralelas y complementarias: ¿Cómo hacer para que “sulamérica” forme parte del “universo”? o ¿qué “identidad” “extranjera” tendría aceptación en el universo latinoamericano?¹¹ Los del boom tenían una respuesta pragmática; los de la Generación de Rama intentaron construir una perspectiva crítica.

Monegal (autor del nombre de Generación del 45) también sufrió el exilio, en Estados Unidos. Ida Vitale se exiliará en México, donde colaborará con Octavio Paz en la revista *Vuelta*. Mario Benedetti se exiliará en Perú, Cuba y Madrid.

⁹ Rama ya había demostrado su experiencia editorial en la administración de la pequeña editorial uruguaya Arca, la misma que en 1971 publicó *La generación crítica*. Como editor es destacable su papel a “cargo de la edición de los Clásicos Uruguayos de la Biblioteca Artigas -entre 1951 y 1958” (Zanetti) y en la Colección Letras de hoy de la editorial Alfa.

¹⁰ La generación uruguaya del centenario hablaba de Uruguay como la “Suiza” o la “Atenas” de América. Calificativos que ocultaban su medianía social. Según Blanco este es un rasgo de la identidad del uruguayo que lo lleva a “no distinguirse, no competir, “porque somos todos iguales”, “somos todos de la clase media”, el buen gusto aconseja no destacarse, no mostrar los éxitos” (Blanco p. 170)

¹¹ La metodología que Cándido y Rama proponen se soporta en un “sistema literario [observado] desde varias disciplinas: la antropología, la sociología, la historia, las ciencias políticas y la literatura.” (Paganelli p. 11)

En ese entonces (y aún hoy) dichas preguntas giraban sobre la aplicabilidad de las “teorías importadas” en la realidad latinoamericana; lo que llevó a plantear al académico brasileño Roberto Schwarz que la originalidad de la intelectualidad latinoamericana fue la de una apropiación “descentrada” de aquellas teorías foráneas, no latinoamericanas. El modelo transcultural de Ángel Rama reconocerá el estigma dejado por la “máquina del colonialismo” (Schwarz) que llevó a los intelectuales latinoamericanos a integrar teorías en la peculiaridad hispánica y ponerla al servicio de concepciones nacionales (Paganelli p. 6)

La importancia de planteamientos teóricos como los de Rama, Cándido, Cornejo Polar, fue el repensar la literatura uruguaya, brasileña o andina no sólo en relación a los países como España o Portugal (principalmente) o ante Inglaterra, Francia y los Estados Unidos; sino dentro de la problemática latinoamericana. En esta línea metodológica Antonio Cándido (en Paganelli p. 10) ofreció una lectura de la producción cultural brasileira válida para latinoamericana: “desterrados en sus propias tierras, aislados y solitarios, en donde todo lo realizado padece de la sensación de extranjería pues parece responder más a una relación con lo extranjero que a las necesidades locales, en cierta medida desdibujada.”

De este modo el intelectual latinoamericano en su “extranjería” constitutiva traza como su lugar de enunciación a la periferia. De ahí que, siguiendo las argumentación de Cándido, su estética sea diferente a la que le impone la metrópoli: “Una literatura latinoamericana no existe a partir del momento en que pueda estilizar[se] la realidad de América. Este es sólo un presupuesto básico. Existe desde el momento en que se demuestra capaz de fecundar los instrumentos de otras culturas matrices y aplicarlos a América” (Cándido en Paganelli)

Con estos postulados metodológicos, la apropiación que Rama hace del concepto transcultural del antropólogo cubano Fernando Ortiz (quien lo formula en 1940) es crucial. Sin dejar a un lado la distinción que Ortiz realiza entre “aculturación”¹² y “transculturación”; lo transcultural en Rama supone un proceso mediante el cual la cultura dominada no recibe pasivamente los elementos de la cultura dominante, lo cual sólo implicaría la “deculturación”. La “transculturación” es un proceso mediante el cual una cultura adquiere elementos de otra en forma creativa, a través de procesos metodológicos de “deculturación” y de “neoculturación” (en Paganelli p. 17)

Ya en 1971, año en el que publica *La generación crítica [uruguaya]*, Rama entendía el proceso transculturador como una alternativa o herramienta a través de la cual la narrativa regionalista que otrora se encerraba en los logros alcanzados por su propia cultura y rechazaba todo nuevo aporte foráneo, ahora integraba a la tradición lo nuevo; incorporaba elementos externos que le permitían rearticular la estructura cultural propia. Como paradigmas de la transculturación Rama propone los trabajos novelísticos de José María Arguedas, Juan Rulfo, João Guimarães Rosa y Gabriel García Márquez. Vale decir que en representantes de las literaturas regionales.

Enfocarse en éste tipo de literatura le permitió a Rama percibir que el regionalismo de los cincuenta distaba sobremedida del regionalismo indígena, del de la revolución o del de la tierra. Pues en ésta, la del cincuenta, la modernidad se había instalado principalmente en zonas apartadas de los centros urbanos de un modo diferente al de la urbe; que más bien era dependiente de las lógicas narrativas extranjeras. Se trataba de una narrativa regional que había superado los binarismos iniciales (localismo/ cosmopolitismo, vanguardismo/ regionalismo, tradición/ modernidad) no por rendirse a la modernización pasivamente sino al asimilarla para sus propios fines culturales. En este canon que Rama establece como representativa de la narrativa transcultural observa los siguientes rasgos: primero, en lo lingüístico se incorporó un sistema dual donde la lengua culta hegemónica se ve asimilada ya sea por los dialectos o por las lenguas “originarias”, permitiendo con ello que la diglosia alcance un estatuto literario. Una segunda observación es que ésta asimilación lingüística principalmente lo logran los personajes de origen rural, cuya matriz estética era de corte realista.

Si bien al principio la narrativa regionalista se oponía al vanguardismo que era caracterizado en su “vulnerabilidad cultural” (Paganelli p. 17) la estructura literaria transcultural la incorporó; reapropiándose de este modo y aunque parezca contradictorio decirlo, a través de la vanguardia, de su tradición oral y popular. En el plano de la cosmovisión, Rama observa que la narrativa transcultural abandona “el discurso lógico-racional característico de la burguesía europea y adopta un imaginario mítico” (Paganelli p. 19), arcaico diría Vargas Llosa.

12 Recuérdese el discurso que José María Arguedas pronunció cuando le entregaron el premio Inca Garcilaso de la Vega que se tituló “No soy un aculturado” y que pidió se incluya como prólogo de su novela *El zorro de arriba y el zorro de abajo*.

A modo de conclusión

En una de las últimas entrevistas que le hicieran, en Brasil, a Rama y a Cornejo Polar sobre el rasgo de la poesía moderna, Rama destaca la recuperación de la tradición poética oral precisando:

Habiendo nacido el siglo XX bajo el signo de Mallarmé –o sea, bajo el signo del libro escrito y de la poesía distribuida espacialmente y transformada en objeto–, nosotros estamos viviendo la recuperación de la oralidad, a través de toda la inmensa transformación de la técnica, que ha hecho que muchísimos más mensajes pasen a ser directamente orales. De alguna manera pusimos en quiebra un principio, que parecía inamovible, del pensamiento burgués progresista del siglo XIX: la alfabetización (en Vogt p. 436)¹³

De esta respuesta de Rama quisiera destacar, para concluir, el empleo que hace de la tercera persona gramatical en plural, del “nosotros”; que Rama lo entiende como el nosotros los latinoamericanos, nosotros los letrados, nosotros los críticos, nosotros los de la Generación Crítica.

Referencias bibliográficas:

- Aguilar, G. (2003) *Poesía concreta brasileña: las vanguardias en la encrucijada modernista*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Aínsa, F. (2008) “Los 60: años de euforia y crisis.” *Revista Nuestra América* 6. 285-302. Zaragoza.
- Anderson, B. (2008) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Antúnez, R. (2005) “Ángel Rama y la Generación Crítica.” *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXI, Núm. 211, Abril-Junio 373-379.
- Beigel, F. (2003) “Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana.” *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 8, Núm. 20, enero-marzo, 105-115. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*; trad. de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa.
- Paganelli, P. (2010) “La relación intelectual entre Ángel Rama y Antonio Candido: la constitución de un lenguaje crítico de cuño latinoamericano.” *Antítesis*, Vol. 3, Núm. 5, enero-junio, 247-267. Brasil: Universidade Estadual de Londrina.
- Pineda F. (2009) “Entre la ciudad real y la ciudad letrada: Rubén Darío y el modernismo en la visión culturalista de Ángel Rama.” *Cilha* 10. 11. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Pino, M. (2006) “Retrospectiva: La crítica literaria en los 60 y las columnas culturales de Marcha.” *Aisthesis*, núm. 39, julio, 7-25. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rama, Á. (1998) *Ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Rama, Á. (2007) *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: El andariego.
- Vogt, C. (2013) “Un diálogo en Campinas. Entrevista a Ángel Rama y Antonio Cornejo Polar.” Trad. de Mária Russotto. *Cuadernos de Literatura*. Vol. XVII. 33. 431-452. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zanetti, S. (1992) “Ángel Rama y la construcción de una literatura latinoamericana.” *Revista Iberoamericana*. Vol. LVIII, 160-161, julio-diciembre, 919-932. University of Pittsburgh.

13 Como ejemplos de esta poesía que vuelve a la oralidad señala las canciones de Chico Buarque, Caetano, Vinicius, etc. Para Cornejo Polar es paradigmática la canción de salsa *Pedro Navaja* que fue tomada de Brecht. Rama nos ofrece los siguientes detalles: “Make the Knife, es el personaje de Kurt Weill y de Brecht, de la *Ópera de los centavos*. Nada diferente ha hecho Chico Buarque cuando ha hecho la adaptación de la *Ópera do Malandro*.” (Véase Vogt p. 437) Como vemos el proyecto de Rama y la Generación Crítica también quiso aglutinar a la llamada subliteratura.

Abrir la historia cepillándola a contrapelo.

Rememoración y redención en Pablo Neruda y Walter Benjamín

Mg. Lucila Antonieta Ocampo Delahaza

Instituto de Estudios Críticos del Sur Andino / Universidad Nacional San Antonio Abad-Cusco

(Recibido 03/07. Aceptado 25/07/2014)

Resumen

Existe gran afinidad entre el trabajo poético “Alturas de Machupicchu” del escritor chileno Pablo Neruda y las tesis denominadas “Sobre el concepto de historia” del pensador judío alemán Walter Benjamín. Ambos, poeta y filósofo, apelan a la memoria y a la redención para evitar que el paso violento de la historia borre inevitablemente de ella la vida cotidiana de los verdaderos creadores de la cultura. Cultura andina que Neruda concibe como la de un pueblo esclavizado y anónimo; y la de los caídos y vencidos en las luchas emancipatorias, cuya redención, sostiene Benjamín, es hacerles justicia. La dominación, la finitud y el tiempo en el marco de la historia de los explotados y de los vencidos se dan cita en estos trabajos, contemporáneos entre sí, interpelándonos para repensar nuestro horizonte de sentido asistidos por el legado histórico de nuestros antepasados.

Palabras clave: Filosofía, historia, Benjamin, Neruda.

Abstract

There is a strong affinity between the poetic works “Alturas del Machupicchu” from the Chilean writer Pablo Neruda, and the thesis called “On the concept of history” from the Jewish-German philosopher Walter Benjamin. Both, poet and philosopher, appeal to the memory and the redemption to try to avoid that the violent test of time makes itself to lose the daily life of the real creators of the Andean culture, that Neruda thinks as isolated and enslaved anonymous people; and to the defeated and fallen fighter in the emancipatory fights, to whom redemption, says Benjamin, is make justice to them. Domination, finity and time, in the history framework of this defeated people and that have been used on these works, contemporary between them, to challenge us think in our feelings horizon, assisted with the history legacy of our ancestors.

Keywords: Philosophy, History, Benjamin, Neruda.

Introducción

Las “Tesis” escritas por Benjamín (1940) en las postrimerías de su vida segada por el suicidio ante la inminencia de su captura por las fuerzas nazis en setiembre de 1940, fueron publicadas en Francés en 1947, luego en alemán en 1955. “Alturas” forma parte del poemario *Canto General* publicado el año 1955; obra de dimensiones enormes, concebida por Neruda como un acercamiento estético a la cultura ancestral de la que formaba parte y a su historia de opresión. “Alturas” tiene como fondo, la reflexión de su autor sobre la presencia histórica del hombre andino en el continente, la formación de su cultura, su vida cotidiana; y particularmente, el sufrimiento de las clases que dedicaron su vida a la construcción de tan impresionante ciudadela: está dedicado a rendir tributo a los olvidados, al hombre andino anónimo, esclavizado de diversas maneras, antes y después de la Conquista; pues, como veremos, Neruda concibe el desarrollo de la civilización andina desde sus inicios como una constante de esclavitud.

Por las fechas en que estas obras fueron escritas, y por las circunstancias que cada uno de los autores vivía por entonces, es probable que Neruda no conociera, si no toda la obra, en particular las “Tesis” de Benjamín; sin embargo, a ambos, los une el pensamiento marxista.

Redención y rememoración

El marxismo de Benjamín, al igual que todos sus escritos, es muy original. Es un marxismo totalmente heterodoxo, sometido a un riguroso tamiz, pues, no adhiere a algunos de los preceptos del marxismo, particularmente a la concepción evolucionista basada en las “leyes de la Historia”; al binomio estructura – superestructura de la forma mecánica como se lo concebía en su época (entendía que la unidad de teoría y praxis postulada por Marx comprende una dimensión espiritual insoslayable), los cuales se oponen a las líneas centrales de su pensamiento. Profesó un marxismo matizado por la influencia del romanticismo alemán y de la mística judía; vertientes que aunque parecieran no guardar ningún tipo de relación con el marxismo, fueron incorporadas a éste a través de la crítica visceral a la razón moderna y al encubramiento y utilización ciega de la ciencia y de la técnica por una parte, y por la construcción de un marxismo revolucionario al que le fue incrustada la mística judía, con las ideas de redención y rememoración que recorren todos sus trabajos y que le servirán de referente hermenéutico para formular las “Tesis”.

En las “Tesis” encontramos un tejido circular que va articulando los motivos principales de cada una de ellas, hasta alcanzar un planteamiento compacto de su visión de la historia; aunque puedan leerse y entenderse por sí solas al haber sido escritas mediante aforismos, con un “pensamiento poético” (Arendt).

En cuanto a “Alturas” se evidencia la apelación a una filosofía de la historia, pues el poeta quiere llegar a la raíz, al momento en que aparece el hombre en el continente: así lo revelan los cuatro primeros versos; en el primero destaca que es el amor [a sus raíces] el que le invita a plasmarlo estéticamente “lo que el más grande amor, como dentro de un guante/ que cae, nos entrega como una larga luna”. El tercer verso podría interpretarse como el encuentro con el pasado, motivado creemos por la Fenomenología del Espíritu de Hegel (el símil en Benjamín sería el llamado al historiador materialista para que vuelva su mirada al pasado, que le permita construir la historia). Dice Neruda: “Alguien, me esperó entre los violines/ encontró un mundo como una torre enterrada/... hundí la mano turbulenta y dulce/ en lo más genital de lo terrestre/ [...] y, como un ciego, regresé al jazmín de la gastada primavera humana”.

Ya en la primera tesis, Benjamín, recogiendo una alegoría basada en un cuento de Edgar Allan Poe, introduce su intención de incorporar el mesianismo, a través de la figura del autómatas que sentado frente a una mesa de ajedrez especialmente acondicionada con espejos que le dan la ilusión de transparencia, el muñeco puede “responder a cada movimiento de su adversario y de asegurarse el triunfo”; en realidad, al interior de la mesa se hallaba un enano, maestro del ajedrez, que con un mecanismo de hilos guiaba la mano del muñeco. “Podemos imaginar en filosofía –dice Benjamín–, una réplica de ese aparato. El muñeco, al que se llama “materialismo histórico”, ganará siempre. Puede desafiar intrépidamente a quien sea si toma a su servicio a la teología (en la alegoría, el enano), hoy, como es sabido, pequeña y fea, y que por lo demás, ya no puede mostrarse”.

El mesianismo es herramienta hermenéutica y sostén ético moral para el historiador materialista en un sentido netamente profano. Al escribirse las “tesis”, el mayor enemigo era el nazismo; los otros, la idea de progreso de las clases dominantes, a la que adhieren la socialdemocracia y el marxismo vulgar; el positivismo al que en otros trabajos Benjamín ve como cosificador. Luego de la primera tesis, en las que siguen será incorporada la historia de los vencidos y de los caídos en las luchas emancipatorias, de los esclavizados, de los excluidos, de los olvidados. Historia que será opuesta, contra la historia oficial, la de los vencedores: va a “cepillar la historia a contrapelo”. La teología que, juega el papel espiritual, es la que dará vida al autómatas “materialismo histórico” en servicio de las clases oprimidas.

De la II a la IV tesis, lo que se desarrolla es la importancia de la rememoración y la redención para la construcción de la historia; a lo largo de las demás tesis, van surgiendo uno a uno los conceptos a los que redención y rememoración serán articulados para permitir una concepción abierta de la historia tejida con los hilos del pasado: de la crítica a la historia universal de los vencedores, que acumula un tiempo lineal y vacío, surgirá el concepto de “tiempo-ahora” que trae al presente las luchas de los vencidos, a través de “iluminaciones”: el historiador trae al presente, a través de iluminaciones, determinados fracasos de los vencidos en sus luchas emancipatorias, éstas serán el vehículo de la redención, vitales en el “instante del peligro”.

Benjamín es pesimista: entiende que la historia de la lucha de clases es el escenario de derrota tras derrota de las clases oprimidas; ve en el ascenso del nazismo una amenaza sin precedentes, y en la izquierda de su tiempo, una actitud dañina a la causa de los oprimidos, por su fe irreflexiva en el progreso, su acomodo a las circunstancias, su pasividad en espera a que en un futuro incierto pudiera producirse una revolución transfor-

madora. La idea de Benjamín es que se debe demoler la idea de progreso que la izquierda compartía con las clases dominantes.

El pesimismo melancólico benjaminiano (Bensaid p. 27), temeroso del desastre y del eterno retorno de derrota tras derrota; motivado también por su exilio y la persecución nazi a los judíos y a los intelectuales de izquierda, es similar al de Neruda, quien fue testigo de la miseria y abandono de las clases oprimidas de América Latina y de la guerra civil española.

El pesimismo de Neruda puede verse desde la perspectiva de la filosofía de la historia que introduce en "Alturas" en clara adhesión con el oprimido. Así, en la segunda parte del poema: "Si la flor a la flor entrega el alto germen/ y la roca mantiene su flor diseminada/ en su golpeado traje de diamante y arena,/ el hombre arruga el pétalo de la luz que recoge/ en los determinados manantiales marinos y taladra el metal palpitante en sus manos./ Y pronto, entre la ropa y el humo, sobre la mesa hundida,/ como una barajada cantidad, queda el alma:/ cuarzo y desvelo, lágrimas en el océano/ como estanques de frío: pero aún/ máta y agonízala con papel y con odio,/ sumérgela en la alfombra cotidiana, desgárrala/ entre las vestiduras hostiles del alambre". Es esta la idea del trabajo y del esclavo, de su explotación. El amo aparece también en el segundo verso (II) "No: por los corredores, aire, mar o caminos/ quien guarda sin puñal (como las encarnadas/ amapolas) su sangre? La cólera ha extenuado/ la triste mercancía del vendedor de seres,/ y mientras en la altura del ciruelo, el rocío/desde mil años deja su carta transparente/ sobre la misma rama que lo espera, oh corazón, oh frente triturada/ entre las cavidades del otoño".

La ruptura del tiempo continuo y homogéneo

Benjamín sostiene que nuestra visión de la vida se halla como encapsulada, constreñida por el tiempo que nos toca vivir, y que no es lo que nos suceda en el futuro lo que debe llamar más nuestra atención; pues durante nuestra existencia, nuestra felicidad estará sujeta a que logremos redimir la felicidad no alcanzada, aquella que nos fue negada: las ausencias, el dolor, la soledad. Nuestro pasado, tiene la cualidad secreta de remitirnos a nuestra propia redención, que es la reparación de todo ese sufrimiento (aspecto subjetivo). Nuestro pasado colectivo tiene también "un índice secreto que nos remite a la redención" de las generaciones del pasado, que "nos han estado aguardando en la tierra; ellas reclaman estar en nuestro presente para ser redimidas; "es justo no ignorar esa pretensión", dice Benjamín, sólo habiendo redimido su sufrimiento se les habrá hecho justicia; hemos sido dotados "de una débil fuerza mesiánica" "para reparar el abandono, y la desolación del pasado" (aspecto colectivo), y de los fracasos presentes en el combate emancipador: La redención supone la salvación del pasado pero con una actitud activa. Buber hablaba de "ruptura y de intervención en el seno de la historia, de una empresa que les es común a Dios y a los hombres" [...], y de "la preparación de la redención de la humanidad al poder de decisión de cada hombre interpelado". "Es esta esperanza mesiánica viva -decía-, vuelta hacia un porvenir escatológico abierto, la que distingue [a] la religiosidad judía" (Forster, 2001).

No hay redención sin rememoración, que consiste en tener presente el pasado para recordarlo y honrarlo. La redención, concepto activo, supone tomar partido, actuar para redimir. Este aspecto tiene su expresión en Neruda en las partes VII y VIII del poema, de belleza sobrecogedora. Tras haber plasmado lo que considera la explotación anterior a la llegada de los conquistadores "que hiciera temblar a las razas asustadas" [...]; y de interrogarse ontológicamente "¿Qué era el hombre?; en qué parte "vivía lo indestructible, lo imperecedero, la vida?"; pasa a la rememoración del sufrimiento de la vida cotidiana. "El ser como el maíz se desgranaba en el incansable/ granero de los hechos perdidos, de los acontecimientos/ miserables, del uno al siete, al ocho,/ y no una muerte, sino muchas muertes llegaba a cada uno:/ cada día una muerte pequeña, polvo, gusano, lámpara/ que se apaga en el lodo del suburbio, una pequeña muerte de alas gruesas/ entraba en cada hombre como una corta lanza/ y era el hombre asediado del pan o del cuchillo, el ganadero: el hijo de los puertos, o el capitán oscuro del arado, o el roedor de las calles espesas:/ todos desfallecieron esperando su muerte, su corta muerte diaria:/ y su quebranto aciago de cada día era/ como una copa negra que bebían temblando". En la parte VII, muestra la invasión de la conquista que significó la muerte definitiva: "Cuando la mano de color de arcilla/ se convirtió en arcilla, y cuando los pequeños párpados se cerraron/ llenos de ásperos muros, poblados de castillos,/ y cuando todo el hombre se enredó en su agujero,/ quedó la exactitud enarbolada: el alto sitio de la aurora humana: /la más alta vasija que contuvo el silencio: / una vida de piedra después de tantas vidas". En la parte VIII, aparece la rememoración entendida como honra a los caídos: "Sube conmigo, amor americano./ Besa conmigo las piedras secretas./ La plata torrencial del Urubamba/ hace volar el polen a su copa amarilla." [...] "Ven, minúscula vida, entre las alas/ de la tierra, mientras -cristal y frío, aire golpeado-/bajas de la nieve.". Refiriéndose al pueblo: Juan Cortapiedras, hijo de Wiracocha,/ Juan Comefrío, hijo de estrella verde, / Juan Pies descalzos, nieto de la turquesa,/ sube a nacer conmigo hermano".

Crítica del historicismo

Para Benjamín la historia debe comprender todo el pasado, y “no dar nada por perdido”, pues, cada víctima del pasado, cada intento emancipatorio, por humilde y “pequeño” que haya sido, debe ser salvado del olvido y será “citado en la orden del día”, esto es, reconocido, honrado, rememorado” (Löwy, 2008, p. 55).

En Neruda, el poema en su integridad está concebido para rememorar y honrar a los vencidos: “Aquí la hebra dorada salió de la vicuña, /a vestir los amores, los túmulos, las madres,/ el rey,/ las oraciones, los guerreros” [...] Miro las vestiduras y las manos,/[...] la pared suavizada por el tacto de un rostro/que miró con mis ojos las lámparas terrestres,/ que aceitó con mis manos las desaparecidas maderas: porque todo, ropaje, piel, vasijas, se fue, cayó a la tierra” (parte X) “la pobre mano, el pie, la pobre vida.../ [...] Yo te interrogo, sal de los caminos,/ muéstrame la cuchara, déjame, arquitectura,/ roer con un palito los estambres de piedra,/subir todos los escalones del aire hasta el vacío,/ rascar la entraña hasta tocar el hombre. [...].

Benjamín hace un llamado al historiador materialista, para rememorar la ética revolucionaria del pasado en tanto “confianza, coraje, humor, firmeza y perseverancia”, con una dosis de estrategia a través de la “astucia”; y a no dejarse constreñir a los aspectos materiales de las reivindicaciones, pues la fuerza revolucionaria de los intentos emancipatorios, que “no han dejado de poner en cuestión cualquier victoria en la que hayan logrado y festejado alguna vez los poderosos”, ha estado ligada más bien a esa ética. Es, dice el “más imperceptible de los cambios” de esa nueva concepción de la historia, atribuir a las cuestiones morales y espirituales del pasado el peso que la concepción benjaminiana de la historia les confiere, ausente en el marxismo vulgar.

En Neruda, este aspecto viene expresado en dos versos de la parte VIII: a través de los símbolos formales que contiene nos muestra el valor de los vencidos en la conquista: “relámpago frío... estambres aguerridos... relámpago rebelde... sílabas heladas....idiomas negros, estandartes de oro, bocas profundas”; símbolos del valor de los caídos.

Benjamín critica la actitud del historicismo, por su visión coagulada de la historia como sucesión de hechos (la verdad no se nos escapará). La “imagen de la historia que se aleja al galope (tesis V), y que en el momento en que es capturada por el historiador materialista está a punto de perderse para siempre”, debe ser retenida por este, para “abrirse paso”. Es el recuerdo que “brilla de improviso” en “el instante del peligro y que atiza para el pasado la chispa de la esperanza”. La “iluminación” abre la historia que llena el vacío del tiempo lineal; al ser retenida, es convertida en “tiempo-ahora”; de lo contrario “ni los muertos estarán seguros”. El enemigo no ha cesado de vencer.

En Neruda esta iluminación aparece en la parte XI del poema: “A través del confuso esplendor,/ a través de la noche de piedra, déjame hundir la mano/ y deja que en mí palpite, como un ave mil años prisionera/ el viejo corazón del olvidado” [...] “en los campos, veo el cuerpo, mil cuerpos, un hombre, mil mujeres,/ bajo la racha negra” [...] Déjame olvidar hoy esta dicha, que es más ancha que el mar,/porque el hombre es más ancho que el mar y que sus islas, / y hay que caer en él como en un pozo para salir del fondo/ con un ramo de aguas secretas y de verdades sumergidas”..

En “Alturas de Machupicchu”, ya lo vimos, Neruda se apropia de una iluminación, su acción es la tarea literaria que se impone ante ella, aspecto que vemos reflejado en *Canto General* al finalizar su obra dice: Este libro [...] ha nacido/ de la ira, como una brasa, como los territorios/ de bosques incendiados, y deseo/ que continúe como un árbol rojo/ propagando su clara quemadura/ Entre los seres, como el aire vivo”. Así también lo expresa en la parte XII de “Alturas” “Sube a nacer conmigo, hermano./ Dame la mano desde la profunda/ zona de tu dolor diseminado./ (...) / traed a la copa esta nueva vida/ vuestros viejos dolores enterrados” (...) Mostradme vuestra sangre y vuestro surco, decidme: aquí fui castigado,/ porque la joya no brilló o la tierra/ no entregó a tiempo la piedra o el grano:/ señaladme la piedra en que caísteis/ o la madera en que os crucificaron,/ encendedme los viejos pedernales,/ las viejas lámparas, los látigos pegados/ a través de los siglos en las llagas/ y las hachas de brillo ensangrentado./ Yo vengo a hablar por vuestra boca muerta. “ [...] A través de la tierra juntad todos/ los silenciosos labios derramados/ y desde el fondo habladme toda esta larga noche/ como si yo estuviera con vosotros anclado,/ contadme todo, cadena a cadena,/ eslabón a eslabón, y paso a paso, / afilad los cuchillos que guardasteis,/ ponedlos en mi pecho y en mi mano,/ como un río de rayos amarillos,/ como un río de tigres enterrados,/ y dejadme llorar, horas, días, años,/ edades ciegas, siglos estelares [...] Dadme el silencio, el agua, la esperanza./ Dadme la lucha, el hierro, los volcanes./ Apegadme los cuerpos como imanes./ Acudid a mis venas y a mi boca./ Hablad por mis palabras y mi sangre”.

Conclusiones

Las tesis sobre la historia de Walter Benjamín constituyen una crítica radical al historicismo, entendido como una visión de la historia que la presenta como un conjunto de acontecimientos que discurren en un tiempo lineal y homogéneo, concatenados por los triunfos de los dominadores, que aparecen cancelando las posibilidades de vida alternativas surgidas desde la resistencia de los dominados. En contraste, Benjamín postula una praxis de liberación que haga saltar del continuum de la historia aquellas posibilidades de vida cegadas, mediante el ejercicio de una rememoración que haga justicia a los vencidos y a sus sueños frustrados, proveyendo con ello, al mismo tiempo, la fuerza mesiánica que instale la emancipación en el presente, dando curso a una praxis liberada del mito del progreso que justifica la cadena de opresiones que constituye la historia de los vencedores, así como la constante posposición de la liberación. De modo similar, en la poética de Pablo Neruda, especialmente en el trabajo titulado "*Alturas de Machupicchu*", se ensaya un rescate de la memoria de los pueblos andinos, para redimir sus vidas cotidianas del olvido, evitando que la violencia ejercida sobre ellos aniquile también el recuerdo de sus vidas quebradas. Consideramos que tanto en Benjamín como en Neruda hay una mirada crítica de la historia contada por los vencedores y una reivindicación de la perspectiva de los vencidos, que provee un modo de alternativo de situarse teórica y prácticamente en la historia, liberando sus potencialidades emancipatorias.

Referencias bibliográficas:

- Alonso, A. (1975) *Poesía y estilo de Pablo Neruda*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Benjamin, W. (2010) *Obras*. Madrid: Abbada Editores.
- Bensaid, D. (2010) *Walter Benjamin, Sentinelle Messianique*. Paris: Le Prairies ordinaires.
- Cotaggio, L. (2011) "Benjamín y la tradición en fragmentos. Una lectura hermeneútica-materialista del pasado como potencial de significado ético para el presente". *El pensador vagabundo. Estudios sobre Walter Benjamin*. Madrid: Ed. Eutelequia.
- Esecerri, Máximo (2008) "Benjamin y la sublime experiencia de la revolución". *Constelaciones Dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamín*. Compilador Miguel Vedda. Buenos Aires: Ed. Herramienta.
- Forster, R. (2001) *Walter Benjamín y el problema del mal*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Löwy, M. (2008) "El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina. Reflexiones Metodológicas a partir de Walter Benjamín". *Constelaciones Dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: Ed. Herramienta.
- Löwy, M. (2002) *Walter Benjamin. Aviso de Incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Neruda, P. (1965) *Canto General*. Buenos Aires: Ed. Losada.



Cuadro pictórico de Adolfo Máximo Ramos Aliaga. Serie: Colibríes, 2013.

“El río de nuestras vidas”: Análisis del enunciado de la creación literaria universitaria

Lic. Juan Ubaldo Reymundo Vega

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 18/05. Aceptado 4/07/2014)

Resumen

En el presente estudio se realiza un esbozo de análisis de los textos producidos por los estudiantes de la Escuela de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Textos que fueron elaborados a partir de la indicación de realizar una confesión biográfica retrospectivamente desde que nacieron hasta la fecha y prospectivamente en una proyección de 10 años. Siendo las herramientas teóricas utilizadas en el análisis de dichos textos las categorías propuestas por el lingüista Mijail Bajtin y el filósofo del lenguaje Jürgen Habermas: el enunciado dialógico (o polifónico) y el acto comunicativo respectivamente. Resultado del análisis tenemos que los estudiantes universitarios han asumido el imperativo social de éxito académico proponiendo como mecanismo de negociación y entendimiento en esta tarea un pasado familiar resquebrajado por el sistema social, político y cultural.

Palabras clave: Enunciación, acto comunicativo, imperativo, la comprensión, la locución, perlocución.

Abstract

This is an outline analysis of the texts produced by students of the School of Languages, Literature and Communication, Faculty of Education at the Universidad Nacional del Centro del Perú. Texts that were made from the indication of a retrospective biographical confession from birth to date and prospectively in a 10-year projection and entitled: “El río de nuestras vidas”. As the theoretical tools used in the analysis of these texts the categories proposed by the linguist Mikhail Bakhtin, and by language philosopher Jürgen Habermas: the dialogic enunciation (or polyphonic) and the communicative act respectively. Results of the analysis we have that college students have taken the social imperative of academic success but them proposing a mechanism for negotiation and understanding in this task a broken family background for the social, political and cultural.

Keywords: Enunciation, communicative act, imperative, understanding, illocution, perlocution.

Introducción

Para Mijail Bajtin (1982) el enunciado es la unidad de comunicación verbal. El enunciado es más que la palabra; es la palabra contextualizada. Con esta idea, da un giro a la semiótica hasta entonces presente y propone una nueva forma de análisis: la translingüística; truncando así la lingüística tradicional.

Bajtín critica la lingüística tradicional por su análisis, abstraído de todo significado, de la palabra y la oración. Le restituye la inexorable unión de palabra e intencionalidad, por eso, él se niega al estudio de unidades inexplicables y se centra en el análisis del enunciado (término que engloba palabra y significado). La unidad de análisis de la lingüística no se dirige a nadie ni es emitida por nadie, sería un estudio endotextual y monológico del texto, difícilmente comprensible hoy en día cuando, gracias a las aportaciones de grandes autores (Bajtín, entre ellos), nos es casi imposible entender un texto sin aparentemente intención o direccionalidad.

Bajtin rechaza la concepción de un “yo” individualista y privado; el “yo” es esencialmente social. Cada individuo se constituye como un colectivo de numerosos “yo” que ha asimilado a lo largo de su vida, en contacto con las distintas “voces” escuchadas que de alguna manera van conformando nuestra ideología. Nunca estaremos por fuera de la ideología porque “hablamos con nuestra ideología (nuestra colección de lenguajes, de palabras cargadas con valores).” (Booth, p. 257) Por lo tanto, es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico.

Resultados

Al revisar los textos de los estudiantes, como es natural, tenemos presente, que fueron elaborados a partir de una consigna; o mejor dicho, a partir de un imperativo; en tal sentido podríamos descartarlos, como lo haría Habermans por tratarse de textos en los que no podríamos encontrar la voz del otro. Es decir. La voz del alumno.

Voz del alumno que estaría mediada por el imperativo. Y como tal, lo que podríamos hallar en dichos textos no es más que un discurso monologizante dirigido al profesor a pedido del profesor y que monologiza con el profesor. O como lo dice uno de los participantes: “Y para que la retrospectiva sea más exacta, ahora me encuentro cansado y con hambre tratando de cumplir con la tarea asignada” (Jhonatan). Valdría decirse que los textos tienen un destinatario en específico: el profesor. Por ende los textos no serían más que complacientes discursos en los que no podríamos hallar nada de original de parte del interlocutor.

Cuando un sujeto ordena, mediante un acto de habla, a otra que realice tal o cual acción qué tendrá por respuesta: la realización de dicha acción. Pero al tratarse de interlocutores que no son pasivos en sus actos de habla obtendrá mucho más que una respuesta. Pues de lo que se trata es de ver que hay más allá de su respuesta, que hay más allá del cumplimiento con la “tarea”. Pues como lo precisa Bajtin el “yo” es esencialmente social. Por lo tanto, aunque los textos sean respuestas inmediatas a la tarea asignada, son respuestas que surgen en sujetos cuyo yo, no es ego puro. Se trata de ego(s) socialmente formado por la escuela, por el barrio, por la iglesia, y principalmente por la familia. Familia que comunica mediante signos lingüísticos y sobre todo, no lingüísticos (los golpes que nos da la vida, que nos da Dios, que nos da el destino, que nos dan los otros).

Y los actos de habla (o actos de escritura en nuestro caso) son respuestas que tienen en al profesor como al agente que está constantemente gatillando para que sus estudiantes se habitúen en esta práctica. Como nos lo declara Lumanu; cuando dice: “El [profesor] que me incentivó más a escribir”. Por ende aunque el interlocutor directo de los actos de habla de los estudiantes participantes en el proyecto sea el profesor. Éste no es más que el agente que los incentiva, por ende se hace necesario descubrir en los textos a los potenciales interlocutores indirectos.

Más aún cuando el mismo hablante se oculta, se enmascara. Como sucede en el relato “Un ángel guiando desde el cielo”, en el que el sujeto femenino Sheylla, que es el sujeto (autora) real de escritura, toma la ficticia figura de un ángel que escribe, y este ángel que escribe no es otro que el padre de ella (Sheylla) que fuera asesinado en el tiempo del terrorismo y termina su retrospectiva diciendo: “Ahora, mi hija Natusha aún sigue en la universidad y sigue estudiando duro para alinearse a sus compañeros y ser una gran maestra”.

¿Quién habla en el texto de Sheylla? y ¿A quién dirige su mensaje? Para respondernos veamos algunos niveles imperativos:

1. El profesor pide a Sheylla (alumna) escribir una “confesión biográfica” retrospectiva y prospectivamente. Y Sheylla escribe una narración biográfica para cumplir con su tarea.
2. El personaje de su narración es un ángel que relata a pedido de los niños de un orfanato la razón del porqué realiza sobretiempos en su jornada horaria y está con ellos de día y noche, además de cómo fue su vida en la tierra. El ángel relata que estuvo casado con Tamara y tuvo dos hijas Fabiana y Natusha. La última tenía 2 años y medio cuando él murió. Relata pormenores de la vida de Natusha, sus estudios, fiestas, amores, etc. Termina su relato diciendo: “Esa es la historia de la más pequeña y dulce hija Natusha”.

Discusión

Recuérdese que la vivencia en Bajtin es la capacidad de otorgar sentido verbal a los acontecimientos, a partir de la sinfonía de voces que convergen en cada repliegue de la antropología discursiva. Y cuando uno lee los acontecimientos de Natusha pronto descubre que se trata de la suma de disfonías. Y para transformar una vivencia disfónica se necesita de un clamor colectivo sinfónico. Se entiende, en ese sentido el recurso de Sheylla: a la suma de voces (niños del orfanato, como el estado de orfandad en el que se encuentra ella) que demandan una explicación al ángel. Un yo que se encubre en el ello (los niños).

En otras palabras, los niños son ella. Los niños son la voz sinfónica que ella necesita para relatar vivencias disfónicas. ¿Pero los niños no relatan la historia de Natusha? Lo hace el ángel. Es cierto. Los niños son el receptor del mensaje. Sheylla es el receptor del mensaje angélico. En este nivel estamos en el nivel ilocutivo. Sheylla quiere que el profesor oiga su mensaje, así como los niños oyen el mensaje del profesor.

Pero Sheylla, en su situación de orfandad también quiere oír el mensaje del ángel. Quiere conocer el punto de vista del padre ausente. Y aquí nos encontramos en el nivel perlocutivo. Pues podríamos aducir que Sheylla quiere oír al padre ausente (al ángel) y, a través de él, quiere oírse a sí misma.

Por ende el ausente real no es el padre de Sheylla, comunicativamente hablando, el ausente real es el profesor. Pues Sheylla escribe un relato de ficción cuyo principal o potencial receptor es ella misma. Es ella diciéndose a sí misma: “Natusha sigue en la universidad y sigue estudiando duro para ser una gran maestra”. No olvidemos que “la producción de un enunciado implica necesariamente la invocación de un género discursivo” (Bajtin) Y él género discursivo empleado en este proyecto de investigación es el autobiográfico. En esta perspectiva del género discursivo empleado diremos que los textos confesionales y autobiográficos son un monólogo del autor del texto consigo mismo. Pero al hacerse plausible para ser leído por otros lectores tiene rasgos dialogizantes.

Con lo cual podemos decir, aunque Sheylla haya recurrido a la verosimilitud narrativa, para encubrir los pormenores de su vida – encubrimiento que probablemente tenga razones psicológicas que no es motivo de nuestro estudio – el género discursivo que ella emplea devela los niveles de locución y sentido del enunciado. Sentido, que en el relato, es imperativo para consigo misma: “estudiar duro para ser una gran maestra” y no terminar siendo un ángel cuentacuentos.

Conclusiones

En el primer nivel de elocución tenemos al profesor y a la alumna cumpliendo e intercambiando los roles de emisor y receptor respectivamente. En el segundo nivel de tenemos al ángel y a los niños del orfanato en los roles de emisor y receptor. Pero notemos que las ilocuciones descriptivas de este segundo nivel encierran (o enmascaran) perlocuciones en el primer nivel.

En el segundo nivel hay unos niños que piden al ángel relatar una historia, en el primer nivel hay un profesor que pide a la alumna relatar una autobiografía. La alumna, por un sentido de originalidad, o por un sentido de impotencia no lo puede hacer directamente pues necesita de una perspectiva que le permita acercarse a sucesos o vivencias poco gratas.

Referencias bibliográficas:

- Adam, J. y Lorda, C. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Bakhtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1978) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Courtés, J. (1997) *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.
- Eco, U. (1994) *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008) *Narrar por escrito desde un personaje*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Habermans, J. (2010) “Primeras consideraciones sistemáticas: acción social, actividad teleológica y comunicación.” *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rojas, M. (1980) “Tipología del discurso del personaje en el texto narrativo.” *Dispositivo. Revista Hispánica de semiótica Literaria*, Vol. V-VI. 19-55.



HORIZONTE DE LA CIENCIA

Navarro, R. (1995) *La mirada al texto. Comentario de Textos literarios*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Van Dijk, T. (1987) "La pragmática de la comunicación literaria". Mayoral, J.A. *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco.

Pensar crítico y sentido de la vida: un dilema educativo

Mg. Daniel Cárdenas Canales
Universidad San Martín de Porres
 (Recibido 23/05. Aceptado 24/07/2014)

Resumen

El texto aborda la polémica contradicción de dos visiones contrapuestas: el pensar crítico (lógico y conceptual) frente a la visión mítica/religiosa (de "sentido "especulativo" y simbólico). En el texto se presenta la dicotomía de las dos visiones contrapuestas que influyen marcadamente en la noción de formación de toda persona. La visión lógico/racional de la vida supone el ejercicio de cuestionar todo aquello que limite su pleno bienestar. Tal visión demanda una educación crítica que significaría la constante evaluación del quehacer y pensar humano que garanticen su integridad. La visión mítica/religiosa expresa una perspectiva constitutiva de un orden pre establecido que organiza y orienta el quehacer y pensar humano en un nivel preceptivo. Tal visión demanda una educación de sentido "instructivo" formando una "conciencia crédula" que propicia la adopción de preceptos que limitan el despliegue de las capacidades interpretativas y creativas humanas. La educación no tiene un solo sentido positivo, sino es un quehacer que puede favorecer o limitar la plenitud y bienestar del hombre, dependiendo del "sentido de la vida" que asuma, con el cual afirma o cuestiona un orden existente.

Palabras clave: Pensamiento crítico, significado de la vida, mente, dilema.

Abstract

The text deals with controversial conflict of two competing visions: critical thinking (logical and conceptual) versus the mythic / religious ("sense" speculative "and symbolic). The text presents the dichotomy the two opposing views that markedly influences, the notion of training human. The vision logical/rational life is the exercise of questioning everything that limits its full being. Such a view demands a critical education, would mean ongoing evaluation of human thought and endeavor to ensure its integrity. The vision mythical/religious perspective expressed constitutes a pre-established order which organizes and guides the work and human thought in a preceptive level. Such a vision demands a sense education "instructive" forming a "gullible consciousness" that encourages the adoption of provisions that limit the deployment of human creative and interpretive skills. Education does not have a single positive sense, but is a task that may favor or limit the wholeness and well-being, depending on the "meaning of life" to assume, with which affirms or challenges an existing power.

Keywords: Critical thinking, meaning of life, mind, consciousness.

Introducción

La educación es una de las actividades que nos distingue como especie. En tal sentido, trata de alguna manera de las formas del pensamiento humano, ya que educar significa socializar en su sentido más extensivo. Educar supondrá el ejercicio del pensar que, de antemano exige activar formas de pensar que en la perspectiva histórico y social, involucra una forma de concebir la vida social a la cual todo ser humano se inserta. Es la educación esa forma de socialización que perfila un sentido de la vida social humana que puede ser orientada hacia un pensar simbólico o un pensar crítico. Es en esta perspectiva contemporánea que se presenta tal dilema, se educa para figurar un mundo o para criticar una forma social de convivencia. Un dilema que supone el ejercicio del análisis de ver sus implicancias y sus contextos. El presente artículo aborda tal problemática desde una perspectiva analítica, al intentar dilucidar los sentidos de los conceptos de conciencia crítica, pensamiento y visión mítica. A su vez se hace una interpretación histórico-crítica, al descubrir el sentido de los conceptos no desde su perspectiva filológica, sino en su perspectiva histórica.

Marco teórico – metodológico

Conciencia y mente humana

Una de las cualidades que nos definen como seres humanos es el poseer la llamada “conciencia”. Todo ser humano posee conciencia como una peculiaridad que le es inherente. Pero la palabra conciencia no es unívoca, ni tiene una sola acepción entre sus investigadores. Existe gran controversia sobre término y de forma inicial acudiremos a un concepto explícito.

El concepto de conciencia es denotado en el diccionario de filosofía Herder que nos dice que conciencia:

Es la capacidad de representarse objetos o la capacidad de conocer objetos del mundo exterior, mediante una representación de los mismos con intuiciones y/o conceptos. Posee, por consiguiente, dos sentidos fundamentales o bien hay que decir que existen dos clases de conciencia: la representativa (de objetos) y la reflexiva (sobre uno mismo). Aunque la conciencia existe en distintos grados en el reino animal, en sentido pleno la conciencia es un fenómeno puramente humano y con ello se afirma que 1) todo hombre individual tiene conciencia, esto es, es capaz de representarse mentalmente el mundo; pero que 2) lo hace de un modo tal que es sustancialmente idéntico para todo hombre, de donde proviene que todo hombre, además de ser un individuo capaz de conocer es, también un sujeto sustancialmente idéntico a los otros; y, por último, que 3) tener conciencia, o ser sujeto, implica que existen objetos conocidos por este sujeto.

Como observamos, la conciencia es la cualidad humana que cualifica su naturaleza y lo diferencia con el resto de los seres vivos. Es en este sentido que la conciencia se constituye un aspecto fundamental por desplegar en toda persona y, en consecuencia, elemento central en su formación. La educación occidental moderna se organiza en torno a dicho concepto y sus “modelos” o teorías de enseñanza y aprendizaje toman como base su desarrollo. Así, de forma general, la propuesta de Piaget, que funda la epistemología genética, la de Vigotsky, o la de Ausubel; la conciencia es expresión de la actividad del aprendizaje.

Los modelos educativos expresan de forma explícita o implícita necesariamente un modelo de conciencia humana. De cómo sea dicho modelo se organizará las materias, contenidos y prácticas educativas. Así, la conciencia es un supuesto que determina las actividades del quehacer educativo y condiciona su despliegue del quehacer humano de acuerdo a dicho modelo. Si educar es socializar, ello se da desde dicho supuesto de conciencia y modelo de naturaleza humana asumida. La educación, socializa y valoriza, pero desde una perspectiva de modelo de conciencia y naturaleza humana.

Sabemos que la conciencia es la base de todo pensamiento y tiene una manifestación de carácter representativo y reflexivo. Un pensar representativo está basado en una conciencia crédula, ya que es un nivel primario de actividad con el cual se elaboran pensamientos que son la base de determinado orden de representación de la realidad. Por el contrario, el pensar reflexivo se manifiesta cuando se cuestiona lo representativo, lo cual necesariamente expresa alguna forma de actividad crítica. Estas nociones las abordaremos más detenidamente en los siguientes párrafos.

El pensar instructivo ante la conciencia crédula

Todos los seres humanos poseemos “conciencia” como una cualidad inherente de nuestra especie, pero si es expresada como una cualidad común a nuestra especie, no tiene un sentido unívoco. Si todos poseemos conciencia, ello no significa que en todos se exprese de forma idéntica. La expresión de dicha diferenciación la observamos en el hecho que a pesar de todos poseer la conciencia, no todos pensamos de la misma forma ante la realidad.

El pensar es un aspecto inherente a todos los seres humanos, indistintamente de su situación histórica y social ya que deseamos saber (Aristóteles, *Metafísica* Libro I); es que todos pensamos, pero no significa que se haga por igual ya que es evidente que existen distintas formas de pensamiento. Una diferencia básica es establecer una básica distinción entre el pensar mítico religioso del pensar lógico racional.

En la historia del pensamiento humano, se señala que el pensamiento mítico es una de sus primeras manifestaciones. Sobre la noción de “orden” se elaboraron pensamientos que buscaron entender lo complejo de la

naturaleza y dar respuesta al papel que jugamos en ella. El mito se construye con representaciones simbólicas o alegorías que dan una certeza a quien acude a ellas para entender lo desconocido (Kolakowsky, 1990). Es búsqueda de representación y de identificación entre lo “patente”, o “evidente” conocido, ante lo desconocido o “misterioso”, “distinto”. El pensar mítico, no es propiamente una búsqueda de un “nuevo saber”, sino la reafirmación de lo ya concebido (Mircea Eliade, 1992):

El mito se considera como una historia sagrada y, por tanto, una «historia verdadera», puesto que se refiere siempre a realidades. El mito cosmogónico es «verdadero», porque la existencia del mundo está ahí para probarlo; el mito del origen de la muerte es igualmente «verdadero», puesto que la mortalidad del hombre lo prueba, y así sucesivamente.

El mito no es solo un pensar propio de sociedades arcaicas ajenas a la civilización, sino está presente también en la sociedad industrial. La mayor parte de su población vive con una conciencia representativa al no poseer una noción clara de cómo funciona su sociedad la cual le lleva a generar un pensar mítico. Son consumidores de los productos elaborados por la ciencia y la técnica pero desconocen la razón o el ¿por qué? del funcionamiento de los “productos tecnológicos” y sociales.

Al ser personas que consumen los productos de la “ciencia moderna”, viven de “evidencias”, aceptan lo que “funciona”, pero no tienen los elementos explicativos para dar cuenta de un por qué. Por ello el mito siempre busca conservar lo asumido como “evidente” o “cierto”, ante lo desconocido.

El mito es la forma de pensar mayoritaria o hegemónica en las sociedades industriales capitalistas, que genera un pensar “ingenuo”, “inmediato”; donde lo conocido es presentado en forma de “información”. La educación se torna por ello en instrucción o adecuación. El pensamiento mítico moderno es secular ya que los productos de los procesos mentales se organizan para una “reproducción de códigos” que reafirman una “visión” en la mente de los sujetos consumidores, generando en ellos, una identificación con la forma de vida asumida como “adecuada”. No es que la asuman de manera pasiva como robots a los que hay que programar como máquinas sin conciencia. La mente humana y la conciencia son “activas”, “reproducen” y ello les es inherente, pero bajo el pensar mítico lo activo será siempre constatativo, es decir, representativo y no llegará a convertirse en “creativo” e “indagador”, sino se ejerce una crítica. La vida humana se reduce a su nivel “básico”, “inmediato” o “evidente”.

Y la educación no es más que el aparato de la conservación de un orden preestablecido.

El pensar mítico educa seres adeptos ya que su base está en la “conciencia crédula”; tal educación cultiva adeptos a ciertas “ideas” o “recetas” porque solo se pretende que la conciencia representativa identifique determinada información o “vivencia”. La conciencia crédula es la que nos permite orientarnos y desenvolvemos en nuestro “entrono social y cultural”, está basada en todas aquellas nociones que son asumidas como “ciertas” o “evidentes” que constituyen nuestro saber cotidiano, sin el cual no podríamos desplegarlos en nuestro entorno social. La conciencia crédula es la base del “pensar mítico” que está presente en la mayoría de los seres humanos con el cual intentan entender y entenderse en la naturaleza.

El pensar mítico, hace que el individuo se vea así mismo como un extraño, porque al ser un pensar constatativo, solo reconoce lo que le es sabido, sin una necesidad por entender. Elabora pensamientos sin lograr comprender por qué se piensa de determinada manera, ya que en el fondo, como dijimos en los párrafos anteriores, el mito solo trata de “afirmar lo que le es dado” y a veces su representación no reivindica su forma de existencia. Así se torna en pensar dogmático cuando solo se representa una información o código establecido o mecánico u operativo si se hace repetitivo. Por ello, en una educación que cultiva solo la conciencia crédula se está en un nivel de “instrucción” porque solo busca personas para afirmar lo evidente ante lo desconocido o “incierto”, un saber operante sobre códigos y preceptos establecidos.

Pensar crítico y sociedad

Ante el “pensar mítico” en la sociedad moderna, que reduce la conciencia humana al nivel constatativo, existe el pensar “lógico racional”, que a diferencia del primero, no afirma el orden de una visión dada de lo humano y la naturaleza; sino es una actividad de búsqueda mediante el cuestionar (Popper, 1992). La génesis del pensamiento lógico racional está en la “actividad crítica”, que posee la mente humana y consiste en una búsqueda distinta al mito y no solo significa “desmitologizar” (Ricoeur, 1969). La mente humana se expresa ahora en una conciencia crítica que se origina al no hacer una “identificación” o “constatación” crédula, sino reflexión sobre

el orden de la propia actividad de la conciencia, que se expresa mediante conceptos y “argumentos” con los cuales se elaboran razonamientos para descubrir aquello que está más allá de lo “representativo”.

El pensamiento crítico es la actividad de una conciencia reflexiva, base del pensamiento lógico racional que elabora argumentos con conceptos; los cuales constituyen una explicación sobre lo humano y la naturaleza. Lo mágico, lo simbólico da paso a la “indagación”, y al “cuestionar” que demandan un “fundamento o justificación” para afirmar un saber. Es con ello que se da origen al pensamiento lógico racional que cuestiona todo “saber previo”, toda visión acabada; porque lo representativo se construye permanentemente buscando abarcar una totalidad u “orden explicativo”. No se pretende la mera representación como reproducción constatativa de información, sino una construcción explicativa que es eminentemente social y a la vez personal en busca de un “nuevo elemento que abarque el todo”. El pensamiento crítico da fundamento a una educación socializadora y creativa personal que cuestiona todo orden preestablecido y busca liberar a la especie humana de toda forma de dominación. Ello lo expresa Rubén Dri en Los caminos de la racionalidad (Rubén Dri, 2001) cuando afirma que:

Ante esto la educación o, mejor dicho, determinado tipo de educación, una educación crítica, con una buena formación científica, en especial en ciencias sociales, es vista como peligrosa, y que puede cuestionar este tipo de lógica y puede llevar a constituir a los habitantes de condiciones socioeconómicas desfavorecidas en sujetos que pidan garantías, que exijan el cumplimiento de sus derechos y reclamen esfuerzos de los sectores mas poderosos, llegando a cuestionar y a influir en transformaciones políticas de sus respectivos países.

El “pensar crítico” hace frente al cúmulo de informaciones, examinándolas, evaluándolas, interrogando su “pertinencia”; está presente en la actividad de las ciencias y la filosofía y se cultiva en instituciones como las universidades, escuelas y todo centro de investigación que tenga como base lo reflexivo e investigador. El pensamiento crítico se ejerce cuando se busca liberar, humanizar y construir un “mundo diferente”; capaz de integrar a toda la totalidad que en buena cuenta es el supuesto de toda idea de “humanidad”. Es en las instituciones que hoy en día llamamos escuelas y universidades, donde se la cultiva de forma imperante y se propicia su desarrollo.

El pensamiento crítico y sentido de la vida.

Se postula que una de las características fundamentales en la vida escolar es la de fomentar la investigación lógico racional y la práctica científica, hoy en día debe estar a la par con el desarrollo de un pensamiento crítico (Vicente Aguilar, 1996). Ante tal afirmación, se abren las siguientes interrogantes: ¿qué se debe hacer para lograr que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico?, ¿su ejercicio se da solo dentro de una disciplina?, ¿cuál es su relación con la capacidad de realización de su ser como persona y en qué se relaciona con su sentido de vida? Estas inquietudes muestran la necesidad de abordar la presente investigación y que demanda un examen adecuado.

Hoy en día se expresa la idea que estamos envueltos en la llamada “sociedad del conocimiento” (Díaz del Valle, 2000). Los medios electrónicos facilitan la transmisión de información y cada vez se hacen más accesibles a la mayoría de personas. La enseñanza y aprendizaje ahora no solo se circunscribe al aula o escuela, sino también, a las empresas de difusión de información, privadas o del Estado; que se encargan de educar de forma no escolarizada a la mayoría de la población. Si bien es cierto que en las instituciones específicamente educativas, se lleva un control del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dirigida, son los medios de comunicación masiva quienes orientan y contribuyen en la formación de la gran mayoría de la población al brindarles información, con lo cual, se constituyen en su primer referente de su saber.

Los estudiantes cuando inician su vida escolarizada, no sólo vienen con los contenidos propios de la educación pre escolar o educación básica, sino también, con toda la información propia que han receptado de los medios de comunicación masiva que constituye su más cercano y mayor referente en su “formación no escolarizada”.

En el terreno cognitivo, la información no constituye necesariamente un pensamiento; sin embargo, para que se produzca pensamiento, es necesario tener un grado de información. La información es un nivel básico con lo cual la mayoría de seres vivos y humanos nos orientamos. Es propio de un saber inmediato, quizá oportuno y hasta es posible que vital; pero como tal, obedece a cuestiones particulares circunscritas a situaciones concretas o específicas. La “formación no escolarizada” brindada por los medios de comunicación masiva que hoy se ha constituido con el nombre de “medios de comunicación” en la sociedad moderna no es un tema reciente

como ya manifestaba (Nietzsche, 1947) cuando diferenciaba las dos tendencias de la cultura en la sociedad moderna en su escrito *El Porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* al decirnos que:

Ya han pasado los siglos en que todos creían que el hombre ilustrado era el sabio y nada más que el sabio; pero las experiencias de nuestro tiempo difícilmente nos permitirán llegar a esta equiparación. Ahora, la explotación de un hombre en beneficio de la ciencia es un postulado general; ¿y quién no se inquieta ante una ciencia que de este modo vampiresco trata a sus hijos? La división del trabajo en la ciencia tiende al mismo fin que persiguen a aquí y allá las religiones con plena conciencia de ello: la minoración de la cultura, más aún su total destrucción. Pero lo que en algunas religiones teniendo en cuenta su origen y su historia, es una pretensión muy justificada, traería como consecuencia para la ciencia el suicidio.

En tal sentido, la información de los medios orienta a los jóvenes y son los constructores de su sentido de vida más cercano. Son el principal referente con el cual se genera una imagen de sí mismo y de la sociedad. El sentido de su vida aparece reflejado en las imágenes e información que les brindan los medios masivos de comunicación.

Tal visión del mundo es una forma reproductiva de la imagen impuesta que no supone un encuentro con la realidad. En el fondo, no constituye un pensamiento lógico racional. Pensamiento e información no son sinónimos y muchas veces trae confusiones ya que en cada investigador del pensamiento humano, adquieren determinados significados. Para no caer en un problema de terminología, cuando me refiero a “pensamiento” lo entiendo como la expresión de nuestra actividad mental que implica un contenido que es elaborado por cada persona que puede lograr alcanzar ser de una forma genuina (Salazar, 1967). El pensamiento es una elaboración compleja, si se quiere de carácter personal, ya que en cada mente se la elabora de manera singular. A diferencia la información es una manifestación de la cualidad receptiva, y si se quiere, expresiva que poseen casi todo los seres vivos y con mayores niveles aquellos que tienen un desarrollo cerebral que conllevaría a lo que entendemos por poseer una mente.

Por ello, el sentido de la vida que la mayoría de seres humanos adquiere es producto de la información brindada, lo cual supone dar cuenta de alguna situación. El pensar racional supone algún grado de representación; supone un dominio no solo de la información, sino también una interpretación en base a la actividad argumentativa y de un cuestionamiento de todo supuesto.

Análisis de resultados

El sentido de la vida de las personas que viven en la sociedad, de las empresas de medios de información, mal llamada sociedad del conocimiento; aparece como una variante del pensar mítico ya que supone una conciencia crédula que afirma una información que sirve para orientarse en un contexto determinado. El sentido de la vida para la gran mayoría de habitantes de estas sociedades totalitarias, supone afirmar un estado de orden social que muchas veces es ajeno a las expectativas de quienes se adhieren a su modo de reproducción de existencia. El pensar crítico cuestiona todo orden desde lo lógico racional y a su vez, no solo trata de construir argumentos para demostrar sus afirmaciones, sino que trata de examinar su propia argumentación, evidenciando los supuestos de los cuales parte. Es dicha actividad la denominamos tener capacidad crítica y la examina aquellos valores que toda sociedad asume, cultiva o inculca; evidenciando las coherencias e inconsistencia que reflejan en la vida de los seres humanos de carne y hueso, las condiciones que hacen viable una vida propicia para su bienestar y desarrollo.

Conclusiones

Luego de examinar los argumentos de la relación entre el pensar crítico y el sentido de la vida que involucra un dilema educativo llegamos a las siguientes conclusiones.

- El pensamiento humano tiene como fundamento la capacidad de tener conciencia que puede ser “crédula” o “crítica”. Ambas formas de conciencia suponen una relación con la naturaleza y con la sociedad distinta.
- La conciencia mítica genera una forma de pensar constatativo de un orden social al cual se adhiere. Tiene como base un sistema instructivo de educación y sus miembros solo afirman una forma de vida a la cual se sujetan como “evidente”.



HORIZONTE DE LA CIENCIA

- La conciencia crítica exige una forma de pensar cuestionadora de un orden en busca de fundamentar un orden que le es favorable o adverso. Tiene como base una educación cuestionadora que intenta buscar formas de comprensión para superar lo evidente que es admitido como “cierto”.
- El sentido de la vida está intermediado por un tipo de educación que puede ser instructiva o crítica. Las sociedades modernas demandan seres críticos que superen las condiciones de vida que la mayoría de seres humano no comprende.

Referencias bibliográficas:

Aguilar, J. Vilana, V. (1996) *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. España: Editorial Síntesis.

Boisvert, J. (2004) *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campos, A. (2007) *Pensamiento crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Reconocimiento

La Unidad de Posgrado y la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú, a través de los responsables de esta edición expresan un saludo y reconocimiento académico a los señores Profesores: Jorge Rodríguez Gambiné, Carmen Baltazar Meza, Rosario Huyhua Quispe, Ingrid Aquino Palacios, Pedro Barrientos Gutiérrez, Carmen Rosa Gonzáles Cenzano y Leidy Yamira Carrera Travezaño. por su brillante participación y exposición en el *VII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE REDES Y COLECTIVO DE MAESTROS Y MAESTRAS*, llevado a cabo en la ciudad de Cajamarca, entre los días 21 al 25 de julio, 2014.

En este contexto se inserta la reseña escrita por el Mg. Jorge Rodríguez Gambiné (*Vicepresidente del Colectivo Peruano de Docentes*):

Reorientando la función docente

“Un pequeño grupo de peruanos se atrevió a participar en el V Iberoamericano realizado el 2008 en la República Bolivariana de Venezuela; posteriormente un grupo menor estuvo en el VI Iberoamericano el 2011 en Argentina. Allí se debatió y acordó que el denominado Colectivo Peruano de Docentes organizara el VII Encuentro con el objetivo de fortalecerlo. Este certamen que agrupa maestros y maestras de Venezuela, Argentina, Colombia, México, Brasil, Perú, España tiene la particularidad que todos son expositores de trabajos de investigación, que son validados y aprobados por cada de sus redes. El Perú, que no tiene esa tradición del trabajo por redes tiene que aprender metodologías que el Encuentro exige a sus participantes.

Se ha emprendido un camino que no tiene retroceso. El Encuentro del presente año 2014 se realizó en la ciudad de Cajamarca, entre el 21 al 25 de julio 2014, al que asistieron cerca de 600 profesores de educación básica, universitaria y de centros de educación intermedia. El Perú tiene ahora una representación más grande con la integración de cerca de 50 compañeros del Cusco, profesores de Piura, de Cajamarca, Lima y Huancayo. En total llegamos a más de 60, lo que nos llena de satisfacción porque vamos en camino a la creación de la Red peruana.

El VII Encuentro Iberoamericano y en general todos los encuentros tienen una declaración de principios que son importantes para conocimiento de la comunidad educativa:

1. Concebimos y defendemos una educación pública, estatal y comunitaria, gratuita, laica y emancipatoria (respecto a las políticas neoliberales hegemónicas, dominantes), rescatando la significatividad del papel de la familia en relación al espacio escolar, y que, al mismo tiempo, esté comprometida activamente en la defensa de la escuela pública.
2. En esta Escuela, los docentes han de tener la posibilidad de pensarse como protagonistas, no como meros reproductores, sino como sujetos que se posicionan crítica y solidariamente frente a los problemas sociales. Esto exige redimensionar las condiciones de trabajo de los docentes, atendiendo no sólo a garantizar un espacio de formación acorde a las necesidades e identidades de nuestros pueblos, sino, además, comprometida con prácticas pedagógicas que promuevan una verdadera emancipación, dignificando el trabajo docente en sus diversas dimensiones (salarial, formación permanente, gratuita, situada, en servicios, etc.)
3. Los docentes hemos de formarnos cooperativamente en el intercambio de experiencias, en el trabajo en redes, en el desarrollo de propuestas alternativas como la expedición pedagógica que se viene consolidando como un mecanismo dinamizador de nuestras prácticas docentes en tanto acción política plena de sentido, pues la práctica educativa es inevitablemente política, recuperando la idea de trabajar integradamente en los distintos niveles educativos en cada uno de nuestros países, y utilizando de manera crítica los distintos mecanismos que ponen a disposición las redes sociales.

4. La formación de los docentes en las instituciones respectivas debe repensarse en el marco de una nueva relación teoría-práctica, que recupere la necesidad de trabajar desde perspectivas democráticas la relación con otras instituciones y organizaciones sociales.
5. Exigimos un protagonismo de los/as estudiantes, otorgándoles la posibilidad real (no simulada) de participar como ciudadanos/as comprometidos desde la escuela. Frente a una enseñanza estandarizada es indispensable atender a la diversidad de cada estudiante como sujeto con derechos, que se construye permanentemente; por ello, reclamamos una escuela plenamente inclusiva, que invite a recrear y repensar la práctica evaluativa en todos los aspectos”.
6. Propugnamos un currículo organizado en torno al tratamiento de problemas sociales y ambientales relevantes, vinculados a la realidad social y comunitaria porque la escuela no puede sustraerse al abordaje de problemas tan graves y urgentes como la privatización y explotación de los bienes comunes, el impacto en la salud del uso de los agrotóxicos y transgénicos, la destrucción de los ecosistemas provocada por los mega proyectos industriales y mineros, que por otra parte, articule temas de relevancia social (soberanía y seguridad alimentaria, las prácticas del “buen vivir”, las perspectivas de género, etc.)”



Docentes de la Facultad de Educación en el VII Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivo de Maestros y Maestras. Cajamarca, 21 al 25 de julio, 2014.

SECCIÓN:

***INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN***

Diagnóstico del docente de la región Junín

Dr. Ludencino Amador Huamán Huayta

Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez

Universidad Nacional del Centro del Perú

Mg. Nora Esther Hilario Flores

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 11/06. Aceptado 19/07/2014)

Resumen

La investigación se realizó con el propósito de diagnosticar la situación del docente de la región Junín en las dimensiones de formación y capacitación profesional, la situación laboral, condiciones de vida familiar, las dimensiones humanas, la satisfacción personal y laboral, visión de la educación y su desempeño. Se aplicó el método descriptivo, utilizando la técnica de encuesta mediante un cuestionario de 41 ítems, en una muestra de 1228 docentes de educación inicial, primaria y secundaria de las doce UGEL de la Región Junín, durante el año 2013. Se concluye que existe una demanda de capacitación, formación continua y de posgrado en los docentes de la región; algunos muestran insatisfacción personal y laboral, tienen una formación fragmentaria respecto a su desarrollo integral.

Palabras claves: Situación del docente, formación profesional, satisfacción y desempeño.

Abstract

The research was conducted in order to diagnose the status of teachers in the Junín region in the dimensions of vocational education and training, employment status, family living conditions, the human, personal and job satisfaction, and vision of education their performance. The descriptive method was applied, using the technique of using a questionnaire survey of 41 items in a sample of 1228 teachers in initial and secondary twelve UGELs the Junín Region, in 2013. Was concluded that there is a demand for training, continuing education and graduate teachers in the region; some show staff and job dissatisfaction have a fragmentary training regarding their development.

Keywords: Status of teachers, vocational training, satisfaction and performance.

Introducción

El docente es un actor clave del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Más allá del rol facilitador y guía, cumple una función mediadora y formativa de la nueva generación. Pero, es necesario conocer su realidad actual en la práctica educativa nacional y regional, a fin de plantear alternativas efectivas de mejora en su desempeño. Flores (2001) evalúa el factor humano en la docencia de la educación secundaria, con énfasis en el desarrollo de la carrera docente y recomienda elaborar políticas integradas que tiendan a atraer a personas motivadas y competentes que guarden un nivel de correspondencia con el compromiso docente. Además, como señala Ojeda (2008) son los espacios sociales de formación y desempeño, referentes significativos para configurar su rol profesional, su identificación con algunos formadores y colegas genera modelos o ejemplos de cómo quiere ser como profesional.

El Proyecto Educativo Regional Junín (2008) ha identificado cinco problemas principales relacionados a los docentes: desmotivación, incredulidad, conformismo, rutina, dictado de horas ajenas a su especialidad, entre otros; además señala que pocas veces se le ha dado la atención debida para satisfacer sus necesidades y expectativas profesionales, como factor directo de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Algunos estudios tratan el desempeño docente y su relación con otras variables. Nieves (2000) investigó la relación del desempeño docente y el clima organizacional, en tanto que Canicela (2008), relaciona con el clima social

laboral, hallando además un nivel bueno y excelente en su desempeño profesional en los aspectos de didáctica, personalidad, orientación y motivación; Niño (2010), Ramon (2006) y Del Castillo (2008), la relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes y Astocaza (2004) halló una correlación significativa entre los factores del proceso de formación y el desempeño profesional. Otros estudios como el de Mellado (2005) reporta una correlación positiva y significativa entre el grado de satisfacción expresado por los estudiantes y el puntaje obtenido en el portafolio de desempeño inicial docente, en tanto que Campana (2007), analiza los factores que influyen en la calidad de la formación profesional, el de Fernández (2007) la evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación. Balzán (2008) realizó un estudio en Venezuela. Reportó que entre el acompañamiento pedagógico del supervisor y el desempeño docente se da una muy alta relación, es decir a medida que hay un acompañamiento del supervisor, entonces el docente cumple con sus roles y se siente satisfecho. Almerich, Jornet y Orellana (2011) señalan que en el ámbito personal-profesional la utilización de los distintos recursos tecnológicos que realiza el profesorado es mayor que la que efectúa con el alumnado, siendo éste bastante deficiente en conjunto.

Parece que hay pocos estudios específicos sobre las condiciones y características de los docentes de la Región Junín. García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008) proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Esta propuesta considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente. La OREALC/UNESCO (2012) en el estudio "Ser docente en América Latina y el Caribe en el siglo XXI" aborda cinco dimensiones considerados fundamentales para mejorar el desempeño docente: Formación inicial docente, formación continua y desarrollo profesional, carrera docente, sindicalismo docente en relación con las políticas públicas, instituciones y procesos para la toma de decisiones de política pública docente. En el Marco de buen desempeño del docente el MED (2013) propone cuatro dominios: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

En nuestra investigación se realizó un diagnóstico de la situación actual de los docentes de la región Junín, en las dimensiones de formación y capacitación profesional, la situación laboral, condiciones de vida familiar, desarrollo de las dimensiones humanas, la satisfacción personal y laboral, visión de la educación y desempeño de los docentes del nivel inicial, primaria y secundaria de la Región Junín, a fin de proponer alternativas de cambio y mejora.

La investigación abordó el siguiente problema: ¿Cuáles son las características del docente de la Región Junín?, con los siguientes objetivos: a) Describir las características de formación, capacitación profesional y la situación laboral del docente, b) Describir las condiciones de vida familiar y desarrollo de las dimensiones humanas, c) Describir las características de la satisfacción personal y laboral y d) Describir la visión de la educación y desempeño de la docencia de los docentes de la Región Junín.

Métodos y materiales

El método de investigación fue el descriptivo, con diseño descriptivo simple. En la recolección de datos se utilizó la técnica de encuesta, a través de un cuestionario de 41 ítems, que miden las dimensiones de: formación y capacitación profesional, situación laboral, organización familiar, desarrollo de las dimensiones humanas, satisfacción personal y laboral, la visión de la educación y el desempeño docente.

Para determinar la muestra de estudio se ha tenido en cuenta la técnica de muestreo no probabilístico, a criterio de los investigadores; siendo 1228 docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria de las UGEL de San Martín de Pangoa, Río Tambo, Satipo, Pichanaki, Chanchamayo, Tarma, Yauli, Junín, Jauja, Concepción, Chupaca y Huancayo, todos pertenecientes a la región Junín.

Resultados

A continuación se presenta los resultados más relevantes del estudio.

De acuerdo al título profesional obtenido por los docentes de la región Junín, el 49,01% proceden de universidades estatales, el 8,02% de universidades privadas. El 35,20% proceden de institutos superiores pedagógicos públicos y el 7,77% de institutos privados. De allí se puede deducir que más de las dos terceras partes de los docentes proceden de universidades o institutos públicos; sin embargo, debe tenerse en cuenta que también hay docentes egresados de universidades e instituciones privados (15,79%); situación que merece analizarse para evaluar su situación actual y para plantear alternativas de formación continua. Por otro lado, debe considerarse que el 43,1% proceden de institutos superiores pedagógicos tanto privados como públicos, los que requerirían hacer complementación académica para tener acceso a los grados académicos de maestría o doctorado.

En cuanto a los grados académicos que ostentan los docentes, el 53,1% tiene el grado de bachiller, 8,7% realizaron estudios de maestría y el 0,2% estudios de doctorado. Esta situación refleja la gran demanda que existe para los estudios de posgrado, como maestría y doctorado e incluso en complementación académica para el grado de bachiller.

Los resultados relacionados a la formación continua, como capacitaciones, especializaciones y diplomaturas se presentan en la tabla.

Tabla 1
Actividades adicionales a la docencia

Actividades	N	%
Comercio-negocios	97	30.5
Agricultura	29	9.1
Colegio particular	24	7.5
Chofer-taxi	24	7.5
Trabajos eventuales	20	6.3
Gastronomía	14	4.4
Clases particulares	13	4.1
Cosmetología	13	4.1
Administra internet	12	3.8
Actividad artística temporal	11	3.5
Otros	61	18.8
Total	318	100.0

Fuente: Cuestionario

Elaboración: Equipo de investigadores

De acuerdo a la Tabla 1, 318 docentes (25,90%) se dedican a otras actividades paralelas a la docencia. Es interesante y comprensible verificar que la actividad a la que se dedica la mayoría de los maestros es el comercio o negocios (30,5%), en segundo lugar, la agricultura con 9,1%. No pocos se dedican a la venta de prendas de vestir, productos, etc.; y, en cuanto a la agricultura, parece que muchos docentes aprovechan los recursos y oportunidades de producción agrícola en el lugar donde trabajan o en sus zonas de vivienda.

Otras actividades que realizan los docentes: en colegios particulares brindan clases particulares por horas; son choferes, preparación y venta de comidas, administración de cabinas de internet, artistas, confección de prendas, academias, músicos, etc.

Tabla 2
Valores que practican los docentes

Valores	N	%
Respeto	309	25,16
Responsabilidad	246	20,03
Solidaridad	130	10,59
Honradez	128	10,42
Puntualidad	126	10,26
Honestidad	126	10,26
Otros	163	13,27
Total	1228	100,0

Fuente: Cuestionario

Elaboración: Equipo de investigadores

Seis valores destacan más entre aquellos que practican los docentes. En primer lugar, el respeto y responsabilidad con 25,16% y 20,03% respectivamente, en segundo lugar, se encuentran la solidaridad, la honradez, la puntualidad y la honestidad; los que representan valores muy importantes y de carácter pedagógico para el ejercicio docente.

Tabla 3
Desarrollo de las dimensiones humanas del docente

Dimensiones humanas	Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Habilidades cognitivas	140	62	315	58	300	65	755	61
Habilidades sociales	125	55	286	53	271	59	682	56
Inteligencia emocional	98	43	237	44	234	51	569	46
Desarrollo corporal	85	38	203	38	167	36	455	37
Habilidades estéticas	62	27	173	32	139	30	374	30
Conciencia espiritual (saber ser)	81	36	201	37	185	40	467	38
Total*	226		540		462		1228	

*Es el total referencial de docentes por nivel educativo, según la muestra

Fuente: Cuestionario

Elaboración: Equipo de investigadores

Como manifiestan los docentes, entre las dimensiones humanas, son las habilidades cognitivas las que tienen más desarrollados (61%), siendo los de secundaria en una proporción mayor que los de inicial y primaria. En segundo lugar las habilidades sociales y la inteligencia emocional con 56% y 46% respectivamente. Las dimensiones menos desarrolladas son las habilidades estéticas y la conciencia espiritual (saber ser) con 30% y 38%; siendo un tanto menor en las docentes de educación inicial. Este último resultado es preocupante, porque justamente las de inicial que trabajan con niños de cinco años a menos son las que debieran tener mejor desarrollado.

Los maestros y maestras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, tienen una formación fragmentaria respecto a su desarrollo integral, por lo que se puede afirmar que la educación que dan a los educandos están orientados al desarrollo de las habilidades cognitivas y la sociabilización de los educandos, descuidándose las demás dimensiones.

Tabla 4
Satisfacción del docente

Valoración	Satisfacción personal		Satisfacción laboral	
	n	%	n	%
Si	956	77.9	802	65.31
No	94	7.65	228	18.57
No resp.	178	14.5	198	16.12
Total	1228	100	1228	100

Fuente: Cuestionario

Elaboración: Equipo de investigadores

Se observa que el 77,90% de docentes manifiestan sentirse satisfecho como persona, lo que es muy alentador porque significa que se sienten realizados y están conformes con lo que son o con lo que han logrado en lo personal, lo que a su vez expresa cierta estabilidad emocional. Sin embargo, el 7,65% (94 docentes) manifiestan insatisfacción como persona, lo cual es preocupante porque cómo una persona no satisfecha consigo mismo puede enseñar a los niños.

Según los resultados, el 18,57% (228 docentes) no se sienten satisfechos con su labor en la institución educativa, lo cual refleja un problema en su desempeño así como en las relaciones interpersonales entre sus colegas, siendo una situación muy preocupante, porque se trata de una muestra de 228 docentes y probablemente esta cantidad será mayor en la población total de los docentes.

Respecto de su desempeño pedagógico, al responder la pregunta ¿Cómo calificarías el desarrollo de tus sesiones de aprendizaje?, la mayoría de los docentes ponderan su trabajo como bueno (62%), como muy bueno el 10%, regular el 7% y el 21% no respondieron.

Discusión

El docente como actor clave del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, cumple una función mediadora y formativa. Para la nueva generación es imprescindible conocer su realidad actual para explicar la problemática educativa actual y para plantear alternativas pertinentes de mejora. La investigación abordó en forma descriptiva siete dimensiones de la situación del docente de la Región Junín: formación y capacitación profesional, situación laboral, organización familiar, desarrollo de las dimensiones humanas, satisfacción personal y laboral, la visión de la educación que tienen los maestros y el desempeño docente.

Como señala Treviño y otros (2007), la formación para la docencia incide en los conocimientos pedagógicos y, por consecuencia, en el repertorio de prácticas que los docentes implementan en sus aulas, y según Astocaza (2004), existe una correlación significativa entre los factores del proceso de formación, de los futuros docentes de diversas especialidades y la variable desempeño profesional de los titulados. Los resultados muestran que la mayoría de docentes (84%) han egresado de universidades e institutos superiores pedagógicos públicos, siendo de ésta últimas el 35%, y algo más del 15% han egresado de instituciones privadas. Considerando que la realidad educativa actual es más competitiva que la de antes, y exige mayor actualización y formación continua, entonces los egresados de institutos pedagógicos se ven obligados a realizar programas de complementación académica para seguir estudios posgraduales, situación en la cual estarían cerca al 40%; de los cuales sólo el 6,99% ya realizó los estudios de complementación; por lo tanto, la tercera parte de los docentes de la muestra demandan este programa que las universidades con las facultades de educación deben asumir.

En la actualidad, ya no es suficiente obtener el título profesional y el grado de bachiller en los docentes, sino es necesaria la formación continua y los estudios de posgrado. Se halló que el 16,8% ha estudiado maestría, pero sólo han optado el grado el 8,1%; y en doctorado, sólo el 0,3% ha optado el grado. Esta situación exige la adopción de políticas y acciones efectivas para ofrecer mejores condiciones y estímulos para que los maestros sigan estudios de maestría y doctorado, y con exigencias de calidad en este proceso de formación.

Por otro lado, parece que los docentes muestran cierta preferencia por las universidades en los programas de especialización respecto a los organizados por el Ministerio; en los cursos de capacitación muestran cierta preferencia por aquellos cursos organizados por la DREJ y las UGEL respecto a los organizados por el MED. Probablemente porque las universidades y sus facultades de educación muestren mayor facilidad o exigencia académica; y en el segundo caso, parece que la DREJ o Las UGEL tienen mayor posibilidad de control para la asistencia a estos cursos. Sin embargo, muchos docentes manifiestan no asistir por dificultades en la organización, falta de comunicación oportuna, y también manifiestan limitaciones de claridad o precisión por parte de los ponentes en los temas que desarrollan.

El análisis de los resultados al relacionar e integrar los datos, se observa que cerca al 40% promedio de los maestros no han participado en cursos de capacitación, especialización ni en diplomaturas, situación que es muy preocupante, porque esta situación reflejaría que dichos maestros están desactualizados y probablemente sigan aplicando concepciones y modelos tradicionales y poco efectivos para generar los aprendizajes. Situación concordante con la afirmación de Verástegui (1998) quien concluye que el deficiente tratamiento del currículo y la insuficiente capacitación profesional del docente produce un bajo nivel de la calidad de formación profesional de los alumnos.

En un análisis total puede percibirse una situación laboral de cierta inestabilidad e inseguridad en muchos docentes, ya que el 23% se encuentra contratado, pues ellos tienen que pasar cada año un concurso para acceder a una plaza y al término del año están en la calle; siendo en mayor proporción en educación inicial (31%); lo cual refleja una contradicción con las políticas educativas nacionales y regionales, porque en ambas se prioriza la atención a la primera infancia y la educación inicial en general. Esta situación debe cambiar, nombrando a los maestros, ofreciéndole estabilidad y mejores condiciones laborales.

La situación económica de los maestros no ha mejorado en estos últimos años para la mayoría de ellos, por eso se ven en la necesidad de dedicarse a otras actividades adicionales aparte de su labor docente. Se halló que el 25,9% se los docentes, es decir la cuarta parte de ellos se dedican expresamente a otras actividades como el negocio/comercio, la actividad agrícola, enseñanza en instituciones privadas, chofer, etc. Observando la realidad esta proporción podría ser mayor, porque el sueldo que perciben no alcanza para solventar los gastos de la familia, sobre todo considerando que muchos de ellos tienen de 3 a más hijos (24%) y viven en casas alquiladas (34%), el 20,44% sufre alguna enfermedad, no tienen acceso en centros de salud pública (29,2%). Estas condiciones en que vive el maestro es preocupante, porque para cumplir adecuadamente la función docente se requiere estabilidad laboral, ingresos económicos adecuados, mejores condiciones de vida familiar; por eso, se puede entender que muchos no asisten a cursos, programas de capacitación o especialización, porque necesitan dedicarse a otras actividades complementarias.

La satisfacción personal y laboral son factores claves para cumplir una función con efectividad. Sin embargo, en el estudio se halló 94 docentes (7,65%) manifiestan que no se sienten satisfechos como personas y el 18,57% no se sienten satisfechos con su labor docente. Esta situación concuerda con los hallazgos de Treviño y otros (2007) quienes reportaron 9% y 16,5% de docentes de escuelas urbanas privadas y públicas que se declaran muy insatisfechos con su labor en el aula.

A pesar de estas dificultades, los maestros manifiestan practicar valores fundamentales coherentes a su sagrada misión profesional. En mayor proporción señalan practicar los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad, honradez, puntualidad y honestidad; consideramos que éstas son las características de muchos maestros de aula y directores.

Entre las dimensiones humanas que tienen desarrollado los docentes, manifiestan en su mayoría, las habilidades cognitivas (61%), siendo los de secundaria en una proporción mayor que los de inicial y primaria. Las dimensiones menos desarrolladas son las habilidades estéticas y la conciencia espiritual (saber ser) con 30% y 38%; siendo un tanto menor en las docentes de educación inicial. Este último resultado es preocupante, porque justamente las de inicial que trabajan con niños de cinco años a menos son las que deberían tener mejor desarrollado esta habilidad; situación que merecería un programa de formación y actualización en este campo para todos los docentes, en especial para las de educación inicial.

En el estudio también se hicieron algunas preguntas exploratorias acerca del desempeño docente, en cuanto a planificación, ejecución de la enseñanza aprendizaje, participación en la gestión de la escuela, desarrollo de

la profesionalidad y la identidad docente, y finalmente sobre su desempeño pedagógico en aula. En todos ellos manifiestan hacerlo adecuadamente entre casi siempre y siempre, prevaleciendo esta apreciación en la conducción de la enseñanza, en su participación en la gestión institucional y en la profesionalidad e identidad docente, en los que la mayoría manifiesta hacerlo de manera adecuada siempre. Lo cual parece ser una respuesta de lo que debiera ser, porque en muchos casos se observan problemas de conflictos institucionales, negativas relaciones interpersonales, y algunos profesores no se involucran en la gestión y avance institucional.

Finalmente, los docentes tienen una apreciación positiva de su desempeño pedagógico en el aula, califican como buena y muy buena su actuar en el proceso pedagógico; sólo el 7% se califican como regular, ninguno calificó como deficiente. Consideramos que estos resultados expresan una apreciación muy general, por lo que sería necesario profundizar el estudio acerca del desempeño pedagógico en el aula con metodología cuantitativa y cualitativa en el que el director o subdirector sea partícipe de este proceso, como señala Balzán (2008) es importante el acompañamiento pedagógico del supervisor para mejorar el desempeño docente, es decir en la medida que hay un acompañamiento, entonces el docente cumple mejor sus roles y se siente satisfecho. Sin embargo hay necesidad de ampliar la investigación en otras dimensiones, como propone García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) se debe considerar por lo menos tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados.

Conclusiones

1. Existe una gran demanda por la complementación académica de los egresados de los institutos superiores pedagógicos y de formación posgradual de los docentes, tanto a nivel de maestría y doctorado.
2. Existen maestros de la región que no han participado en ningún curso de capacitación, especialización ni en diplomaturas (40%), situación que refleja desactualización y aplicación de concepciones y modelos tradicionales y poco efectivos para generar aprendizajes significativos.
3. Algunos docentes manifiestan insatisfacción personal (7,65%) e insatisfacción laboral (18,57%) es decir no están satisfechos como personas ni con su labor docente.
4. Los maestros y maestras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, tienen una formación fragmentaria respecto a su desarrollo integral, lo cual da lugar a que los educandos están orientados al desarrollo de las habilidades cognitivas y la sociabilización de los educandos, descuidando las otras dimensiones.
5. Los docentes tienen una autopercepción positiva acerca de su desempeño docente, prevaleciendo esta apreciación en la conducción de la enseñanza, en su participación en la gestión institucional y en la profesionalidad e identidad docente.

Referencias bibliográficas:

- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. y Orellana, M. (2011) *Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42. Consultado el 5/12/13 en: <http://re-die.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>.
- Astocaza. (2004) *Desempeño profesional de los docentes de tecnología, titulados en la UNE el año 2000, que laboran en los colegios con variante industrial de Lima Metropolitana*. Lima: UNE La Cantuta.
- Balzán. (2008) *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III Etapa Básica*. Venezuela.
- Barrientos P. (2007) *Visión holista de la educación. Hacia un aprendizaje con rostro humano*. Lima: Editorial Ugraph S.A.C.
- Campana. (2007) *Factores que influyen en la calidad de la formación profesional del licenciado de la Escuela Académica Profesional de Educación Física – UNMSM*. Lima: UNMSM.
- Charry. (2005) *Relación entre el desempeño didáctico del docente y la capacitación del egresado para elaborar la tesis de grado en la maestría de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima: UNMSM.

- Cuenca, R. (2009) *Discursos y nociones sobre el desempeño docente*. Perú.
- Cuenca y otros. (2008) *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima: C.N.E.
- Delgado K., Orbegoso E. e Hidalgo, M. (1991) *Formación docente en el Perú. Tres ensayos*. Lima: Editora Magisterial.
- Gallegos R. (2003) *Educación holística*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Guerrero, L. (2011) *Marco de buen desempeño docente*. Lima.
- Inga y Párraga. (2002) *Concepción de buen y mal profesor por parte de los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad en la provincia de Chupaca*. Perú: Instituto Superior Pedagógico Público "Teodoro Peñaloza".
- Lazarte, Y. (2010) *Clima laboral y desempeño pedagógico en docente en la provincia de Huancaayo*. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008) "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda." *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 5/12/13, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012) *Marco de buen desempeño docente*. Lima: MINEDU.
- OREALC/UNESCO. (2012) *Ser docente en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. España: UNESCO.
- Treviño E, Pedroza H., Perez G., Ramirez P., Ramos G. y Treviño G. (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Valdés, H. (2009) *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Tarea.
- Verástegui E. (1998) *Influencia del tratamiento curricular y de la capacitación profesional del docente, en la calidad de la formación profesional de alumnos de institutos superiores Pedagógicos*. Tesis Maestría. Lima: UNMSM.

La educación de los educadores en el desempeño docente

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 18/06. Aceptado 19/07 2014)

Resumen

El panorama caótico y caotizante de la sociedad en que vivimos requiere cambiar a una educación basada en la verdad, bondad, justicia y libertad para una sociedad con una filosofía de la sustentabilidad. Necesitamos aprender a vivir en nuestra propia interioridad, y vivir para aprender y enseñar con nuestro ejemplo de vida, asumiendo que el discurso académico en las instituciones educativas pase a la praxis pedagógica permanente (Preferible empezar con ejemplos para que el aprendizaje sea proceso de experiencias).

El proceso educativo que se da en las instituciones educativas se ve reflejado en el desempeño docente que prioriza la reproducción de información académica y la memorización de contenidos para el examen dejando el lado humano del proceso educativo; ese ámbito subjetivo, intersubjetivo y sensible, ignorado por la ciencia y los mitos de la educación mecanicista.

Palabras clave: Educación de los educadores, desempeño docente, pedagogía del ejemplo.

Abstract

The chaotic, messy panorama and of the society in which we live, it requires a change to an education based on the truth, goodness, justice and freedom for a society with a philosophy of sustainability. We need to learn to live in our own interiority, and live to learn and teach with our example of life, assuming that the academic discourse in educational institutions pass to the pedagogical praxis permanent (preferable to start with examples to help the learning process is of experiences)

The educational process that occurs in educational institutions is reflected in the teaching performance that prioritizes the playback of academic information and the memorization of content for the review; Leaving the human side of the educational process, this subjective, intersubjective and sensitive, ignored by the science and the myths of the mechanistic education.

Keywords: Education of the educators, teaching performance, pedagogy of the example.

Introducción

El reto permanente de quienes tenemos la responsabilidad de una educación que apuesta por el desarrollo corporal, social, cognitiva, emocional, estética y espiritual, y los niveles de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica de los educandos para una sociedad con una filosofía de la sustentabilidad, hace que la formación de los docentes sea de naturaleza integral, ya que “se trata de una carrera holística, en cuanto atañe al ser humano y a su pleno desarrollo como persona” (Peñaloza, 2000, p. 159). Siendo una carrera tan igual como la medicina, la docencia debe ser tratada con bastante cautela en todo el proceso de formación humana y profesional y no como ahora una educación fragmentaria; este hecho es decisivo para explicar el fracaso de la educación en las etapas previas a la educación superior (inicial, primaria y secundaria), por una inadecuada preparación para ser educadores. Sin embargo, las demandas educativas actuales requieren de un educador que practique una pedagogía del ejemplo, que es la fuerza efectiva para el aprendizaje, haciendo que el discurso académico monológico pase a la praxis pedagógica dialogal permanente.

Quien educa a quien, es una de las verdades exigidas por la sociedad, que en realidad debemos responderla con acciones que contribuya a formar seres humanos completos que se inserten creativamente en la sociedad, hombres de bien, con capacidad de formar y mantener una familia, un trabajo, buenos padres y madres para sus hijos, ser felices y alcanzar su esencia del ser humano. Asumir la educación de los demás es asumir la plena

responsabilidad de cambios profundos en nuestra conciencia, para que las acciones educativas no resulte en simples cambios superficiales en la conducta de los estudiantes (aparentar ser). Nuestra educación sea el fuego que brota desde la interioridad de nuestro ser que ilumine la vida de los demás como testimonio de nuestra vida saludable.

Bajo este contexto analizaremos apoyados en nuestra reflexión crítica y el uso de la alternancia metodológica heurística-hermenéutica, la educación de los educadores y la interpretación de la realidad del desempeño docente, a partir de las experiencias y vivencias en esta vocación de educar, asumiendo caminar por el camino poco transitado.

La educación de los educadores en el desempeño docente

En el quehacer cotidiano de la vida encontramos interrogantes tales como: ¿Qué tal educación tiene esa persona? o ¿Así demuestras tu educación?, etc. Lo cierto es que saltan a la vista nuestra preocupación ¿Cuál es nuestra educación como educadores?; si bien, el común de las personas reclaman con razón: tal o cual persona no tiene educación, demuestra tu educación, educa a tus hijos para la vida, el ejemplo es la mejor vía para educarla, etc.

Los estudios realizados en diferentes contextos educativos y las indagaciones realizada en los docentes (Diagnóstico del docente de la Región Junín, 2013) demuestran que el desempeño docente no responden las expectativas y las demandas de la sociedad, por la pérdida de credibilidad y confiabilidad de su presencia plena y plena conciencia en su vocación de educar. Asimismo, las consultas realizadas por el Equipo Técnico de Currículo Regional (2013) a los docentes, personal directivo, estudiantes, padres de familia, autoridades locales y grupos de interés, respecto a los problemas, intereses y necesidades educativas de la región, nos confirman que el desempeño docente es cuestionado y criticado por los diferentes actores educativos en la forma o manera de actuación de los maestros en las comunidades donde prestar sus servicios educativos.

El análisis crítico reflexivo y la ayuda de la alternancia metodológica heurística-hermenéutica nos conduce a transitar por las causas ocultas de nuestro desempeño docente, ese lado oscuro, subjetivo, sensible, ignorado por mucho tiempo, poco estudiado y valorado por nosotros mismos y de las autoridades que tienen la gran responsabilidad de la educación integral del ser humano, lo que nos ha conducido hacia un sistema educativo profundamente enfermo. Tenemos más profesores y menos educadores, más doctores en ciencias de la educación y menos sabios que comprendan al ser humano; sabemos más contenidos académicos y mucho menos de cómo actuar y tratar a los demás, hablamos de educación sin ejemplo de vida, tal vez más ciencia y tecnología, pero mucho menos de hacer lo que hacemos con conciencia; la enfermedad de nuestro sistema educativo es un profundo déficit de humanidad, una pérdida de vocación por la vida. Educa para el éxito, para la competencia, para el examen, pero no para enamorarse de la vida; es por ello, con razón Ramón Gallegos (2001) afirma "...a pesar que existe casa no hay hogar, a pesar de que hay escuela no hay educación, a pesar de tener las condiciones materiales satisfechas los hijos perderán el sentido de la vida, se deprimirán, frustrarán, serán infelices y muy probablemente se hagan drogadictos".

Todos estos problemas forman parte de una red que constituye el lado oscuro, subjetivo y poco valorado en nuestra vida humana, que generalmente no lo vemos, debido a nuestra visión mecanicista del mundo. Recibimos una formación docente basada en el cientificismo y el entrenamiento de la memoria, guiado bajo el paradigma newtoniano-cartesiano de la ciencia y los mitos de una educación mecanicista del siglo XIX y XX, profundamente arraigadas en la conciencia de los docentes y estudiantes de las instituciones educativas encargadas de formación docente. Estamos viviendo tiempos en que el virus en el cerebro y virus de actitud en el ser humano se resiste y se propaga cada vez con mayor intensidad.

La educación de los educadores

La visión integral de la educación para ser concretado en la práctica pedagógica requiere de un docente con una formación profundamente humana y profesional, lo que permite cumplir una misión, quizá la más importante del ser humano – pues de ella dependerá toda su vida y también la vida de los demás –, es la *educación*.

La vocación de *educar* es la vocación de las vocaciones, pues quien educa debe mostrar un estilo de vida de amor y sabiduría para acompañar a seres humanos en ese peregrinaje por la vida, mostrando su ejemplo de vida personal, familiar, comunal, planetaria y cósmica y el desarrollo de sus potencialidades físicas, sociales, cognitivas, emocionales, estéticas y espirituales.

Ser educador requiere tener una educación que responda a lo que Ramón Gallegos (2003, pp. 152-153) llama como los cuatro aprendizajes estratégicos, que ha sido también señalado por UNESCO: el aprender a aprender que significa potenciar los atributos de la conciencia para aprender tales como la atención, el escuchar, el percibir, la curiosidad, la intuición, la creatividad, etc. esto es la capacidad para dirigirse y hacerse responsable del propio aprendizaje (Conciencia científica); aprender a hacer que significa aprender a transformar la realidad a través de la acción inteligente y responsable, es el saber tomar riesgos y tomar la iniciativa (Conciencia social); aprender a convivir con los demás que implica aprender a vivir en interdependencia, vivir responsablemente con seres humanos y los organismos vivos del planeta, ello significa aprender a establecer relaciones sanas (Conciencia solidaria y ecológica); y aprende a ser significa el despertar de nuestra espiritualidad interior, reconocimiento de nuestra verdadera naturaleza universal, el encuentro con la esencia de uno mismo donde moran los valores humanos genuinos, el descubrimiento del propio ser y el autoconocimiento de uno mismo (Conciencia espiritual).

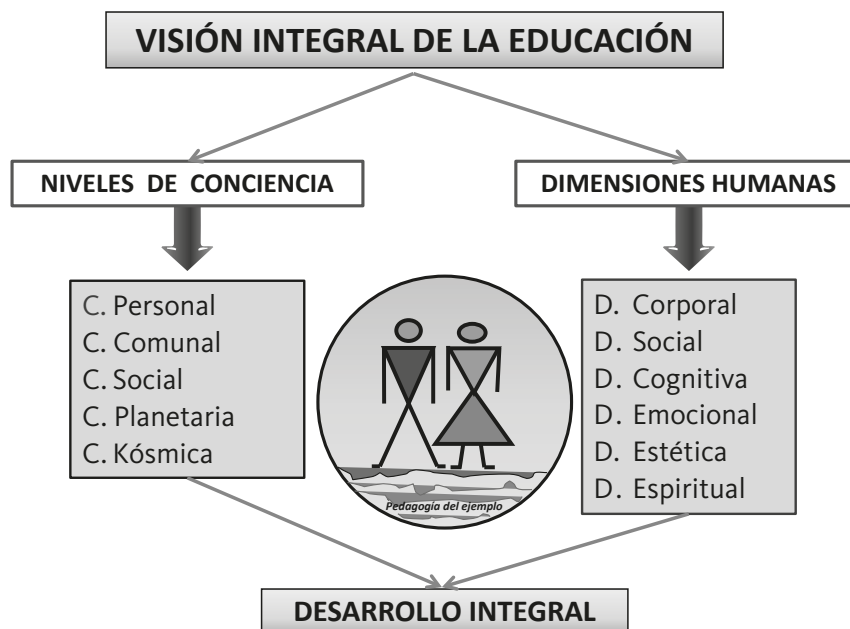


Figura 1: Perspectiva multinivel–multidimensional de la educación.

La educación de los educadores es la capacidad de presencia plena y plena conciencia en la vocación de educar con amor universal a los seres humanos en este peregrinaje por la vida en la búsqueda de su plena realización espiritual y su felicidad. Ello implica la práctica de la pedagogía del ejemplo, para desarrollar las dimensiones físicas, sociales, cognitivas, emocionales, estéticas y espirituales; así como los niveles de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica de sus educandos (Tenga interiorizado el aprender a tratar a los educandos con amor). Con ello se espera una verdadera educación que produzca una transformación de la conciencia y del corazón de los estudiantes, no un aumento de información en la memoria

La formación fragmentaria y mecanicista recibida bajo el perfil profesional y el enfoque de cumplimiento de funciones, constituyen las causas ocultas del desempeño docente que fomenta la codicia, competencia, individualismo, confrontación, egocentrismo, racismo, indiferencia, simulación, fingimiento, corrupción, violencia, etc., un paradigma que nutre la sombra del ser humano, estimula lo peor de la humanidad y que en realidad impide el aprendizaje significativo, integral y espiritual de los educandos (Facilismo y condicionamiento). Al respecto Claudio Naranjo (Conferencia en la Universidad de Cambridge, mayo 2012) asegura que la educación actual solo se ocupa de la mente racional, práctica instrumental, como si fuéramos solo eso. Se crean seres egoístas y prácticos que no tienen una dimensión del goce de la vida. No parece legítimo educar para la felicidad. Si se calculara el precio de la infelicidad que se crea, se vería lo antieconómica que es nuestra educación. Crea gente infeliz, que desarrolla neurosis y enfermedades psicosomáticas, que no funciona bien en el trabajo.

Educando con el ejemplo

El maestro educa en la medida en que su vida no dé testimonio contra lo que dice, porque quien educa ejerce influencia con ejemplo. Cada persona brilla con la luz propia que brota desde la interioridad, iluminando mejor la vida de los demás y asumiendo responsablemente para decir siempre la verdad, que nuestros actos sean justos, ser buenos y tener en cuenta la libertad de cada uno de nuestros estudiantes, porque necesitan libertad para comprender y libertad para indagar.

Educar con nuestra educación es la práctica de la pedagogía del ejemplo donde el maestro pone en acción las capacidades humanas y profesionales desarrolladas en su formación integral, asumiendo ser espejo de práctica de valores y la coherencia de testimonio de vida personal, familiar, comunal, social, planetaria y cósmica, para ejercer influencia en los educandos, padres de familia y sociedad en general. En consecuencia, educar no significa sólo ir con los educandos y tratarlos diferente, no significa sólo hablar de una nueva manera de ser; significa antes que nada, comenzar a vivirla nosotros mismos, la educación comienza por vivirse en nuestra propia interioridad, no se refiere sólo a qué hacer con los estudiantes sino en la misma proporción a qué hacer con nosotros los profesores.

Según los resultados de la investigación sobre el Adolescente Escolar en el Perú realizado por el MED-UNESCO (2006, p. 134) respecto quién educa a quién, los jóvenes preguntados por sus deseos personales ubican la mejora del sistema educativo en la cabeza y no se refieren principalmente a la infraestructura educativa. Se refieren a la metodología de la enseñanza, al dictado repetitivo de textos como proceso pedagógico, a la actitud con el cual se desenvuelve. Interpelan directamente a sus profesores, señalándoles su descalificación para escucharlos, entenderlos y comprenderlos. Y son muy equilibrados en la crítica a sus profesores. En ningún momento – dice el informe – los estudiantes piden que se retire a los docentes, sino que esperan un cambio de actitud de su parte; no critican al docente como persona, sino cómo lleva a cabo su labor educativa.

Educamos de acuerdo a la educación que tenemos, cada docente muestra un sello característico propio que refleja la esencia de nuestra vocación. Si el fin de la educación es el desarrollo integral del ser humano, lograr esta intencionalidad requiere de un educador que tenga desarrollado las seis dimensiones humanas (Dimensión corporal, cognitiva, social, emocional, estética y espiritual) y los cinco niveles de conciencia (Nivel de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica). Naturalmente, mejorar los estilos de vida saludable en nuestros educandos, implica que el maestro tenga hábitos adecuados de alimentación, actividad física, actitud positiva frente a problemas cotidianos, elevada autoestima y la práctica de valores y sentimientos positivos como el amor, la paz interior, la alegría, la tolerancia, ecuanimidad, felicidad, paciencia, responsabilidad, etc. para que el aprendizaje sea significativo y reflejo de un ejemplo de vida, porque los niños y las niñas imitan a las personas a las que quieren; por lo que, la educación de los educadores es ser el espejo del saber ser, una forma de vida que señala el camino de la sabiduría y la felicidad del ser humano.

Si nuestra formación humana y profesional no han sido fortalecidos ni mucho menos enriquecidos permanentemente, sería inútil esperar que nuestros educandos se desarrollen integralmente en un ambiente de pedagogía del ejemplo. La información académica llena la mente del ser humano; pero el ejemplo, es la fuerza efectiva que genera cambios profundos en la conciencia del ser humano. La educación que tenemos los maestros está orientado a llenar de información académica ajena a la realidad de los estudiantes, para mantener una sociedad consumista, con un modelo de trabajo en cadena donde uno piensa y otros realizan sin pensar y mecánicamente lo que aquel ha pensado (fordismo).

Conclusiones

Los estudios realizados y las experiencias compartidas en esta tarea de educar, nos permiten plantear las conclusiones que ayuden reorientar la vocación de educar:

- La educación de los educadores está reflejada en las causas ocultas del desempeño docente como práctica de una pedagogía de cumplimiento de las funciones profesionales.
- La práctica de la pedagogía del ejemplo es la fuerza efectiva para el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes, porque la naturaleza de la conciencia hace que el maestro actúe con presencia plena y plena conciencia en la tarea de educar.
- La simple acumulación del conocimiento no nos hace mejores hombres, porque sólo responde a fines instrumentales de control técnico del mundo y no a generar sentido para la vida; puesto que, la información

académica sólo llena la mente del ser humano, mientras que el ejemplo genera cambios profundos en la conciencia del hombre.

- El supuesto de la aplicación del mejor método para generar aprendizaje significativo, no existe, porque hay pluralidad de formas para aprender, además depende quien lo aplique; si el docente no tiene las condiciones necesarias para educarla y ser conciente de su vocación, la finalidad de la educación no se concreta.
- El ser humano es un ser multidimensional con una esencia de saber ser, que no puede ser reducido a simple mecanización de las habilidades cognitivas, ya que no somos sólo un organismo biológico que computa información, la complejidad humana tratado desde las ciencias tradicionales o nuevas sigue siendo un reduccionismo peligroso.
- La educación entendida como un gran proceso de evolución de la conciencia en el ser humano, en más que los cambios superficiales en la conducta o comportamiento del estudiante, ya que constituyen sólo el aparentar ser de la persona, sabiendo que en la integridad de ese cascarón existe un mundo subjetivo sensible, desconocido, poco estudiado e interesado por nosotros mismos y de los demás, que debe ser comprendido e interpretado su significado.
- La sinceridad, la veracidad, la bondad y la libertad que constituyen las condiciones básicas del maestro para educar, no es objetivo, sino subjetivo y sólo se puede acceder a él por medio de la interpretación dialógica, no por la medición monológica que sólo responde a la relación epistemológica sujeto-objeto de la ciencia positivista.

Referencias bibliográficas:

- Aginaga Z., J. (2008) *La pedagogía que todos quisiéramos: El amor hecho pedagogía*. Quito.
- Armendáriz R., R. (2004) *Educando con el corazón*. México: Editorial Pax.
- Barrientos G., P. (2011) *Hacia una Práctica pedagógica para el Aprendizaje*. Huancayo: Grapex Perú SRL.
- Barrientos G., P. (2007) *Visión holista de la educación. Hacia un aprendizaje con rostro humano*. Lima: Editorial Ugraph S.A.C.
- Delors, J. (2000) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Flake, C. (1993) *Holistic Education: Principles, Perspectives and Practices*. Vermont: Holistic Education Press.
- Gallegos N., R. (2001a) *Una visión integral de la educación*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos N., R. (2001b) *La educación del corazón. Doce principios para las escuelas holistas*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos N., R. (2001c) *Educación para la vida y la paz*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos N., R. (2003a) *Comunidades de Aprendizaje*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista. *Primera Edición*.
- Gallegos N., R. (2003b) *La educación holista*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Ministerio de Educación. (2006) *Investigación sobre el adolescente escolar en el Perú*. Lima: UNESCO.
- Peñaloza R., W. (2000) *El currículo integral*. Lima: Optimice Editores.
- Wilber, K. (1990) *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (1992) *El paradigma holográfico*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (1993) *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairos.



III Jornada Científica Internacional de Investigación y Epistemología, organizado por la Unidad de Posgrado y los estudiantes del IV Semestre del Doctorado en Ciencias de la Educación 2014.

El desempeño del docente de matemática y su significado en el proceso escolar de la región Junín Pronafcap 2012-2013

Mg. Rafael Marcelino Cantorín Curty

(*curtycantu@hotmail.com*)

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 22/06. Aceptado 14/07/2014)

Resumen

Investigamos el desempeño docente del profesor de matemática y su significado en el proceso escolar en la provincia de Huancayo, Región Junín; permitiéndonos, a través de los profesores participantes de PRONAFCAP, conocer el significado que presentan los saberes matemáticos de los profesores participantes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la vida comunitaria y escolar. Siendo nuestra hipótesis: el significado de la educación matemática que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, permitiría promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la Región Junín. El desempeño docente es el conjunto de actividades que un profesor lleva a cabo, comprende desde la preparación de las clases hasta el asesoramiento individualizado de los alumnos, pasando por el dictado de clases, calificación de trabajos asignados, las coordinaciones con otros docentes y la participación en los programas de capacitación. El tipo de investigación que utilizamos fue la sustantiva descriptiva con un diseño descriptivo etnográfico. Trabajamos con una muestra de 54 profesores y para conocer el significado de los saberes matemáticos utilizamos cuestionarios; concluyendo que el desempeño docente a través del significado de la educación matemática, que dan los profesores participantes del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la provincia de Huancayo de la Región Junín.

Palabras clave: Desempeño docente, saberes matemáticos, educación matemática.

Abstract

We investigate the performance of the teacher teaching mathematics and its significance in the educational process in the province of Huancayo, Junín Region, allowing through PRONAFCAP participating teachers, know the meaning presenting mathematical knowledge of teachers participating in the processes of learning of community and school life, with our hypothesis the meaning of mathematics education, giving teachers participating in PRONAFCAP, the area of mathematics, would promote everyday knowledge in the educational process of the Junín Region. The teacher performance is the set of activities that a teacher carries out, ranging from the preparation of classes to individualized counseling students through teaching classes, grading papers assigned, coordinating with other teachers and participation in training programs. The type of research we used was the substantive descriptive, with a descriptive design ethnography. In a sample of 54 teachers and for the meaning of mathematical knowledge used questionnaires, concluding that teacher performance through the meaning of mathematics education, that teachers give participants the area of mathematics cannot promote everyday knowledge in the educational process in the province of Huancayo-Junín Region.

Keywords: Teacher performance, mathematical knowledge, mathematics education.

Introducción

El presente trabajo de investigación, titulado “*El desempeño del docente de matemática y su significado en el proceso escolar de la Región Junín PRONAFCAP 2012-2013*”, nos permite reflexionar sobre las características de los pobladores de la Región Junín, al presentar una gran diversidad lingüística y cultural; en este sentido Fer-

nández (2002) manifiesta que el desempeño docente puede entenderse como el “conjunto de actividades que un profesor lleva a cabo en el marco de su trabajo, que comprende desde la preparación de las clases hasta el asesoramiento individualizado de los alumnos, pasando por supuesto por el dictado de clases, la calificación de los trabajos asignados, las coordinaciones con otros docentes, así como la participación en los programas de capacitación”. Estas poblaciones en su mayoría, por los procesos de transformación cultural, aún se comunican en su lengua materna, expresando sus ideas y sus conversaciones entre ellos, utilizando palabras en español lo que significa una modificación y transformación de las lenguas autóctonas debido al contacto cultural con los mestizos y la diglosia que se dan a las lenguas indígenas frente a la lengua nacional (castellano). La etnomatemática que, es el conjunto de los saberes producidos o asimilados por un grupo sociocultural autóctono y tiene un carácter dinámico, pues cambia en el transcurso del tiempo, fue un valioso instrumento para el desarrollo de nuestra investigación. La Etnomatemática es “el estudio de las ideas matemáticas de los pueblos no letrados” (Powell y Frankenstein, 1997).

La educación surgió como una práctica social de los pueblos, mediante ella se coadyuvaba a la atención de las necesidades materiales y espirituales de las gentes. No se hacía educación por gusto, sino para atender necesidades concretas.

La organización de la enseñanza y del aprendizaje permitían que las personas tuviesen conocimientos, actitudes y habilidades requeridas para el desarrollo de las personas mismas, de los grupos donde pertenecían y de la clase social donde se ubicaban; es decir, la educación surgió como una necesidad para atender necesidades. (Cussianovich y otros 1989, p. 60).

Siendo nuestro objetivo, conocer el significado que presentan los saberes matemáticos, de los docentes participantes de PRONAFCAP, en los procesos de incorporación de la enseñanza-aprendizaje de la vida comunitaria y escolar, desde la perspectiva de los abuelos, padres de familia y profesores y nuestra hipótesis planteada fue, el significado de la educación matemática, que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, permitiría promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la Región Junín. Es que la relación de la escuela con su entorno es también una preocupación que se expresa desde el mismo momento de la programación de tal manera que en el sustrato del proceso de aprendizaje se considera la necesidad de que los educandos se formen y contribuyan a formar la identidad nacional tan cara un País como el nuestro, en que la dominación compromete también al sentido cultural. “Al respecto, son los estudiantes los que van asumiendo su participación en actos culturales mediante lo que llamamos “formaciones” que son reuniones que se desarrollan cada 15 días, organizados por grupos, por ejemplo, 5to de primaria con 1ro de secundaria, 6to de primaria con 2do de secundaria.” Martínez, M. (1990, p. 43).

Los resultados demuestran que, el desempeño docente a través del significado de la educación matemática, que dan los profesores participantes del PRONAFCAP, del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la provincia de Huancayo de la Región Junín; siendo una de las causas que la enseñanza de los números en lengua española y el quechua le es difícil a los profesores; asimismo los profesores que participan en la especialización, se ubican en el **nivel medio** de los saberes matemáticos en las prácticas pedagógicas con sus respectivas dimensiones.

Materiales y métodos

Por el tipo de investigación sustantiva descriptiva, utilizamos el método descriptivo, analítico – sintético y deductivo, con un nivel de investigación descriptiva y diseño descriptivo etnográfico:

M → O

Donde:

M: Muestra

O: Observación

Tipo de muestreo no probabilística y utilizamos la siguiente fórmula, citado por Cantorin (2010; 53):

$$n = \frac{p(1-p)}{\left(\frac{E}{Z_{\alpha/2}}\right)^2 + \frac{p(1-p)}{N}}$$

Reemplazando:

$$n = \frac{0,25(1-0,75)}{\left(\frac{0,10}{1,96}\right)^2 + \frac{0,25(1-0,75)}{300}} = 58$$

Luego el tamaño de nuestra muestra es 58; pero en nuestra investigación consideramos 54 profesores participantes de PRONAFCAP 2012-2013.

Diseñamos una encuesta, que implicó la elaboración de un cuestionario con el fin de obtener información acerca de los conocimientos y saberes que las profesoras de educación indígena tenían respecto a las matemáticas y su relación con la práctica cotidiana.

Tabla 01
Composición del cuestionario de saberes matemáticos en la práctica pedagógica

Componentes	Ítem
Participación en actividades de la comunidad en donde trabaja	1, 2, 3, 4,4 5, 6, 7
Acerca de los lazos con la gente de tu comunidad	8, 9,10, 11, 12
Incorporación de los saberes matemáticos en el aula escolar	13,14,15,16, 17,18,19,20, 21,22,23,24

Para el efecto de la validez, procedimos por juicio de expertos y la confiabilidad del instrumento, con una muestra piloto de 15 sujetos, con la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach ($\alpha = 0,7594$).

Resultados

Cuadro N° 01
Niveles de los saberes matemáticos en la práctica pedagógica

PUNTAJE	Nivel	Nº	%
70 a 81 puntos	Alto	10	18
56 a 69 puntos	Medio	35	65
42 a 55 puntos	Bajo	9	10
TOTAL		54	100,0

Fuente: Archivo del investigador 2012

Interpretación.- Los resultados que se muestran en el cuadro N° 01, el 65,0 % de los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, que representan a 35 profesores, se ubican en el *nivel medio* de los saberes matemáticos en la práctica pedagógica y el 18,0 % y 17 % de los profesores en los niveles alto y bajo respectivamente.

Gráfico N° 01



Fuente: Cuadro N° 01

Cuadro N° 02

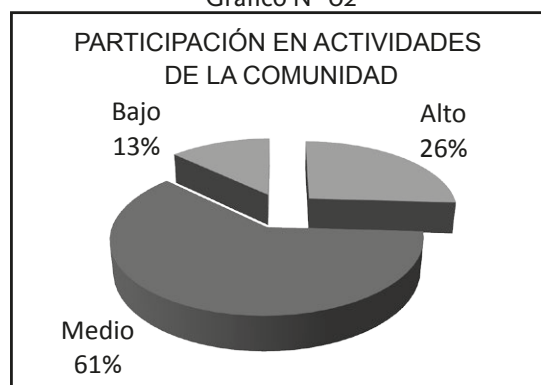
Niveles de la participación en actividades de la comunidad

PUNTAJE	Nivel	N°	%
22 a 25 puntos	Alto	14	26
17 a 21 puntos	Medio	33	61
13 a 16 puntos	Bajo	7	13
TOTAL		54	100,0

Fuente: Archivo del investigador 2012

Interpretación.- De acuerdo a los resultados que se muestran en el cuadro N° 02, el 61,0 % de los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, que representan a 33 profesores, se ubican en el **nivel medio** de la *participación en actividades de la comunidad*. El 26,0% y 13,0% de los profesores en los niveles alto y bajo respectivamente.

Gráfico N° 02



Fuente: Cuadro N° 02

Cuadro N° 03

Niveles de los lazos con la gente de su comunidad

PUNTAJE	Nivel	N°	%
16 a 17 puntos	Alto	8	15
11 a 15 puntos	Medio	35	65
8 a 10 puntos	Bajo	11	20
TOTAL		54	100,0

Fuente: Archivo del investigador 2012

Interpretación.- De acuerdo a los resultados que se muestran en el cuadro N° 03, el 65,0 % de los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, que representan a 35 profesores, se ubican en el *nivel medio* de los lazos con la gente de su comunidad. El 15,0 % y 20,0 % de los profesores en los niveles alto y bajo respectivamente.



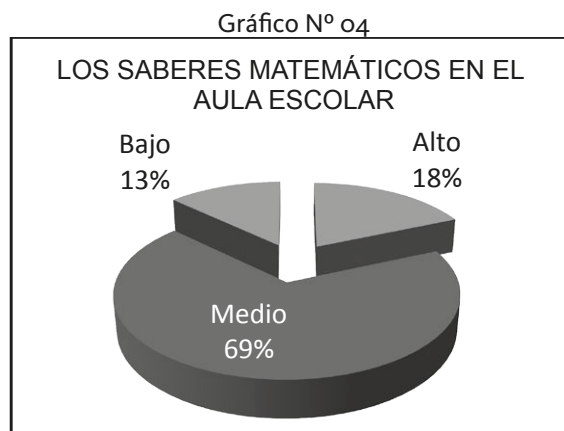
Fuente: Cuadro N° 03

Cuadro N° 04
Niveles de la incorporación de los saberes matemáticos en el aula escolar

PUNTAJE	Nivel	N°	%
35 a 43 puntos	Alto	10	18
27 a 34 puntos	Medio	37	69
21 a 26 puntos	Bajo	7	13
TOTAL		54	100,0

Fuente: Archivo del investigador 2012

Interpretación.- De acuerdo a los resultados que se muestran en el cuadro N° 04, el 69,0 % de los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, que representan a 37 profesores, se ubican en el *nivel medio* de la incorporación de los saberes matemáticos en el aula escolar. El 18,0 % y 13,0 % de los profesores en los niveles alto y bajo respectivamente.



Fuente: Cuadro N° 04

Resumen del análisis descriptivo de los saberes matemáticos en las prácticas pedagógicas

Cuadro N° 05
Resumen del análisis descriptivo de los saberes matemáticos

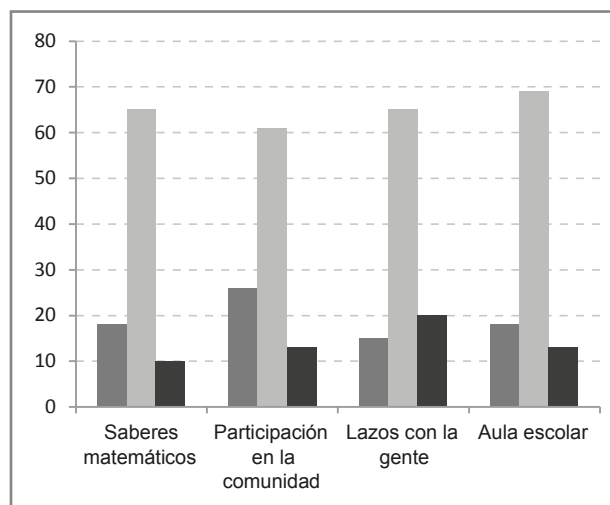
Nivel	A		B		C		D	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alto	10	18	14	26	8	15	10	18
Medio	35	65	33	61	35	65	37	69
Bajo	9	10	7	13	11	20	7	13
TOTAL	54	100	54	100	54	100	54	100

Fuente: Cuadros Nrs. 01; 02; 03 y 04

- A.-Saberes matemáticos
- B.- Participación en la comunidad
- C.- Lazos con la gente
- D.- Aula escolar

Interpretación.- De acuerdo a los resultados que se muestran en el cuadro N° 05, los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, se ubican en el **nivel medio** de los *saberes matemáticos en las prácticas pedagógicas con sus respectivas dimensiones*. Luego el nivel alto y el nivel bajo posteriormente.

Gráfico N° 05
Gráfica de barras por niveles y dimensiones de los saberes matemáticos en la práctica pedagógica



Fuente: Cuadro N° 05

Prueba de hipótesis

I) Planteamiento de las hipótesis estadísticas:

Ho: El significado de la educación matemática, que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la Región Junín.

$$H_0: f_o = f_e$$

H1: El significado de la educación matemática, que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la Región Junín.

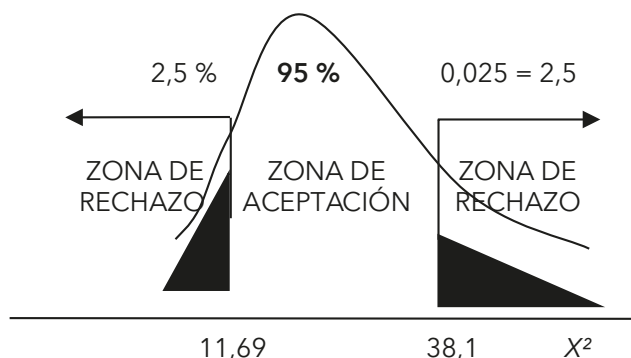
$$H_1: f_o \neq f_e$$

II) Calculando χ^2 :

$$\chi_c^2 = 1,68 \times 10^{13}$$

Conclusión: Observamos que $x_c^2 < x_t^2$; porque $1,68 \times 10^{-13} < 38,1$; en consecuencia se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1); es decir, el significado de la educación matemática, que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la provincia de Huancayo de la Región Junín.

GRAFICAMENTE:



Discusión de resultados

Villavicencio, M., en su trabajo de investigación sobre, *Las Etnomatemáticas en la Educación Intercultural Bilingüe de Perú*; concluye, que los conocimientos etnomatemáticos de los pueblos originarios en el Perú están en proceso de sistematización. En este sentido, en nuestro trabajo de investigación, el significado de la educación matemática, que dan los docentes participantes de PRONAFCAP, del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la provincia de Huancayo de la Región Junín. Además el uso de los quipus en actividades de enseñanza y aprendizaje, merece particular relevancia la incorporación del ábaco andino y la yupana, como material concreto de apoyo en los procesos de construcción de los conceptos implicados en el sistema de numeración decimal y resolución de problemas; pues notamos poca interrelación de los números con actividades concretas que apoyarían su comprensión y construcción de algoritmos de la operaciones aritméticas básicas.

Yupanqui, I., investiga sobre, el *Desarrollo del pensamiento lógico matemático con un enfoque intercultural*, concluye que, es posible que se aprenda la matemática a partir de la etnomatemática con estrategias basadas en el conocimiento del contexto cultural en el cual se desarrolla. Observamos en nuestra investigación que, los profesores consideran interesante retomar los saberes previos cotidianos comunitarios en su enseñanza y les gustan las tradiciones culturales del lugar. El hecho de integrar el juego desconocido de tres en raya con grupos de jóvenes y niños aimaras, el efecto de la matemática desde un enfoque intercultural viene a ser la integración de valores culturales entre diferentes culturas; pero casi poco o nada observamos cuando se quería incorporar juegos culturales que apoyen la enseñanza de los números.

González, A., en su trabajo de investigación sobre, *el desempeño pedagógico en el ámbito de la evaluación*, concluyendo que, los docentes del CEAUNE conciben la evaluación como una actividad terminal que mide, califica, valora el proceso de enseñanza aprendizaje en función de unos objetivos o metas propuestas; los profesores participantes del PRONAFCAP consideran que su programa de estudio es flexible y adaptable; pero los saberes matemáticos se sustentan en los objetivos del programa de Educación Primaria.

Mares, F., desarrolla en su trabajo de investigación, *El nivel de desarrollo del razonamiento lógico-matemático*, concluyendo que la existencia de un bajo nivel de abstracción reflexiva necesaria para la formación de conceptos lógico-matemáticos, presentan dificultades para discriminar, abstraer y generalizar la información; pues la enseñanza de los números en lengua española y en el quechua le es difícil a los profesores de la región Junín.

Conclusiones

1. El desempeño docente a través del significado de la educación matemática, que dan los profesores participantes del PRONAFCAP, del área de matemática, no permite promover los saberes cotidianos en el proceso escolar de la provincia de Huancayo de la Región Junín; siendo una de las causas que la enseñanza de los números en lengua española y el quechua le es difícil a los profesores.
2. Nuestros resultados nos muestran que los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP en la provincia de Huancayo, en la incorporación de los saberes matemáticos en el aula escolar, sus puntajes obtenidos lo categorizan en el nivel medio.
3. El desempeño docente que viene a ser un conjunto de actividades que el profesor lleva a cabo en el marco de su trabajo como tal, comprende desde la preparación de las clases hasta el asesoramiento individualizado de los alumnos, pasando por supuesto por el dictado de clases, la calificación de los trabajos asignados y las coordinaciones con otros docentes; así como la participación en los programas de capacitación; luego los profesores que participan en la especialización de PRONAFCAP, se ubican en el nivel medio de los saberes matemáticos en las prácticas pedagógicas con sus respectivas dimensiones.

Referencias bibliográficas:

- Cantorín y otros (2010) *Estadística educativa inferencial*. Impreso en Gráfica Inversiones M&C. Huancayo.
- Colas, P. (1998) *El análisis cualitativo de datos*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Cussianovich, A. y otros (1989) *Educación popular en la escuela*. Instituto de Pedagogía Popular, Serie: Autoeducación docente N° 3. Lima.
- D'ambrosio, U. (1990) *Etnomatemáticas. Atica-Serie fundamentos*. Sao Paulo.
- Delgado, G. (1990) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. S.A.
- Hernández S. y otros. (2002) *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill. Interamericana.
- Mares, F. y otros. (2000) *Nivel de desarrollo del razonamiento lógico-matemático en niños del primer grado en una muestra rural de Iquitos*. Trabajo de investigación expuesto en Encinas 2000. Lima.
- Martínez, M. (1990) *Los caminos de la escuela (13 experiencias de innovación pedagógica)*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, Serie: Autoeducación docente N° 7.
- Medina, A. (1996) *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*. México, D. F.: OEA- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (OCA-ILCE).
- Ministerio de Educación. (2010) *Programa de formación y capacitación permanente*. "Mejores maestros, mejores alumnos". Lima: MINEDU.
- Pérez, A.I. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peter M. (1998) *Pedagogía identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ramírez, M. (1993) "Reflexiones en torno al papel del docente." *En revista Pedagogía* No. 7.: Sociedad y Educación. México, D. F.: UPN.
- Trahtemberg, L. (2009) *Temas sobre educación*. <http://equipos.pucp.edu.pe>. Visto el 05 de marzo de 2013.
- Trahtemberg, L. (2012) *Matemáticas: el terror de los alumnos*. <http://www.trahtemberg.com/articulos/2050-matematicas-el-terror-de-los-alumnos.html>. Visto el 05 de marzo del 2013.
- Villavicencio, M. (2011) *Las Etnomatemáticas en la Educación Intercultural Bilingüe de Perú: Avances y cuestiones a responder*. Lima: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación. Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Yupanqui, I. (2011) *Desarrollo del pensamiento lógico matemático con un enfoque intercultural la etnomatemática*. Trujillo: PRONAFCAP-Ministerio de Educación.

Administración de la calidad en los servicios educativos

Mg. Brígido Ropa Carrión

Universidad Nacional de Educación (UNE)

(Recibido 11/06. Aceptado 22/07/2014)

Resumen

Existe consenso en el mundo actual sobre la necesidad de aprender a aprender permanentemente en la vida y que nuestras escuelas deben responder ante esta demanda, ya que la única fuente de productividad y desarrollo es el ser humano. En sociedades como la nuestra, las escuelas no afrontan esta responsabilidad con seriedad y creatividad. Por eso es necesario buscar cómo mejorar continuamente los procesos educativos ofrecidos por las escuelas. En este contexto abordamos el tema del servicio educativo como el conjunto de procesos, en cuya base está el proceso de aprendizaje – enseñanza y a su alrededor se organizan un conjunto de procesos complementarios que coadyuvan la producción del servicio educativo de calidad, con eficiencia y eficacia. Estos procesos necesitan documentarse y ser constantemente mejorados por los responsables directos de los diferentes procesos.

La calidad del servicio educativo se puede gestionar a base de la filosofía de calidad total cuyos principios fundamentales son: Organización basada en el cliente, liderazgo, enfoque de procesos, involucramiento de la gente, mejoramiento continuo, enfoque objetivo en la toma de decisiones, relación de mutuo beneficio con los proveedores, enfoque de sistemas por la gerencia. Este modelo nos permite aseverar que la calidad de los resultados son productos del funcionamiento de los procesos que producen el servicio educativo.

Palabras clave: Servicio, calidad educativa, mejora continua, gestión educativa, mapa de procesos.

Abstract

There is consensus in the world today about the need to learn continuously in life and that our schools must respond to this demand, as the only source of productivity and development is the human being. In societies like ours, schools do not face this responsibility seriously and creativity. So you need to find how to continually improve the educational process offered by schools. In this context we address the issue of the education service as a set of processes, whose base is in the process of learning - teaching and around a set of complementary processes that help the production of quality educational service, efficiently and effectively organized. These processes need to be documented and constantly improved by those directly responsible for the different processes.

The quality of education can be managed on the basis of total quality philosophy whose fundamental principles are based on the client organization, leadership, process approach, involvement of people, continuous improvement, objective approach in making decisions regarding mutual benefit of suppliers, systems approach by management. This model allows us to assert that the qualities of the results are products of the operation of the processes that produce the educational service.

Keywords: Service, educational quality, continuous improvement, education management, process map.

Introducción

En el presente trabajo analizamos el tema de la calidad del servicio en general y de la calidad del servicio educativo, así como el proceso de gestión de la calidad en las escuelas.

En un escenario social caracterizado por la gran competencia y los rápidos cambios, como es nuestra sociedad actual, las organizaciones apuestan cada vez más por mejorar continuamente la calidad de los servicios. Nuestras escuelas como cualquier otra organización de servicios, enfrentan la urgente necesidad de mejorar el servicio educativo para desarrollar con éxito las demandas sociales de formación y desarrollo de las nuevas generaciones.

Servicio y educación

El servicio en el mundo moderno

“Dormí y soñé que la vida era alegría. Desperté y vi que la vida era un servicio. Serví y descubrí que en el servicio se encuentra la alegría”. R. Tagore.

En el mundo actual, caracterizado por el acelerado cambio de los conocimientos y de la tecnología, las organizaciones en general y las escuelas en particular enfrentan retos de transformación sostenida y permanente para lograr sus metas y objetivos de satisfacer las exigentes necesidades de sus clientes. En esta perspectiva, la calidad de los servicios es la clave de la competitividad organizacional. En los últimos 30 años las organizaciones han apostado por brindar mejores servicios a los clientes cada vez más cultos y exigentes. Los tratadistas especializados aseguran que un buen servicio a los clientes es fuente de competitividad porque asegura mayor rentabilidad a las organizaciones.

En general, los servicios son las actitudes que tenemos y las acciones que tomamos, o es la acumulación de experiencias satisfactorias y repetidas.

Los servicios constituyen actividades identificables, intangibles, que son objeto principal de una operación que se concibe para proporcionar la satisfacción de las necesidades de los consumidores. O un servicio es cualquier actuación que una parte puede ofrecer a la otra, esencialmente intangible, sin transmisión de propiedad. Su prestación puede ir o no ligada a productos físicos. El servicio entendido como un bien económico es un tipo de bien en el que predominan los componentes intangibles... (Camión, C., Cruz, S. y Gonzales, T., 2007, p. 94).

Los servicios se caracterizan por su intangibilidad, la heterogeneidad, la inseparabilidad y por su carácter perecedero.

Características del servicio educativo

La naturaleza de los servicios está conformada por el producto básico y los complementarios que facilitan el uso y aumentan el valor para los clientes. La entrega de (un) producto básico suele ir acompañada de una variedad de otras actividades relacionadas con el servicio, a las que denominamos servicios complementarios, los cuales facilitan el uso del producto básico y añaden valor y diferenciación a la experiencia general del cliente... (Esta) combinación del producto básico y los servicios complementarios representan el concepto de servicio. (Lovelock, C. y Wirtz, J. 2009, p. 69).

Este concepto sirvió de base a Ahostack para elaborar un modelo molecular, en cuyo centro se ubica el servicio básico que apunta a la necesidad del cliente, unida a una serie de características complementarias del servicio, donde los cambios en alguna de ellas, al igual que las fórmulas químicas, pueden alterar el servicio. (Citado por Lovelock, C. y Wirtz, J. 2009, p. 70). En el caso de los servicios de transporte aéreo, el servicio básico es el transporte y los servicios complementarios estarían constituidos por servicio abordó y las comidas durante el vuelo, así como, por la frecuencia de vuelo y los servicios antes y después del vuelo.

De igual manera “Pierre Eiglier y Eric Langeard propusieron un modelo en el que el servicio básico está rodeado por un conjunto de servicios complementarios... y enfatiza la interdependencia de los diversos componentes...” (Citado por Lovelock, C. y Wirtz, J. 2009, p. 70). También diferencian entre los elementos necesarios para facilitar el uso del servicio básico y los que aumentan el atractivo del mismo.

En caso de educación, el servicio básico es el aprendizaje y los servicios complementarios estarán referidos a servicios de psicología, nutrición y cuidado de salud primaria, biblioteca, servicios de recreación y deportes, servicios a la comunidad y a los padres de familia.

Desde su origen, las escuelas fueron creadas para satisfacer la necesidad de: Formación y educación de valores, aptitudes, habilidades profesionales o habilidades para el servicio, preparar las generaciones y preservar el conocimiento, llevar a la humanidad hacia un crecimiento y un ascenso constante y hacer fuertes a las sociedades en conocimientos tecnológicos, técnicos y científicos, capaces de impulsar su crecimiento, aumentando así la capacidad histórica del saber... (Cruz, J. 1997, p. 4).

Por tanto, las escuelas son un mar de servicios, con capacidad para lograr transformaciones y cambios en la generación de valor del servicio; con lo que se estará capacitado para superar las expectativas de los clientes. En las escuelas, como en cualquier organización de servicios, es posible identificar las relaciones de proveedor - cliente, tanto internos y externos; así como, los diferentes procesos que conforman la escuelas que están estrechamente enlazados para producir el servicio educativo con eficacia y eficiencia.

Calidad de los servicios educativos

Concepto de calidad

Antes de abordar la calidad del servicio educativo, es necesario comprender el concepto de calidad definida por el enfoque de gestión de la calidad total. Los más conspicuos representantes de este enfoque conceptúan la calidad desde las siguientes perspectivas:

- A. Calidad como conformidad: implica la no variabilidad de los procesos y de la producción del servicio, entendida en la visión de Yuran como "Producto adecuado para su uso. Ausencia de deficiencias". (Yuran y Cryna 1994, p. 3). Se trata de encontrar un servicio estándar, su mayor logro constituye el control estadístico de procesos para evitar el control masivo. Esta acepción se centra fundamentalmente en la eficiencia de los procesos de producción.
- B. Calidad como satisfacción de las expectativas del cliente: los clientes tienen expectativas que se pueden medir y ser convertidos en especificaciones de la calidad del producto o servicio. Siguiendo esta línea de razonamiento Ishikawa, k. dice que la calidad son las características específicas de un producto o servicio que cumple con los requisitos de los consumidores. Por eso se considera que un producto o servicio será de calidad cuando satisfaga o exceda las expectativas del cliente. Esta perspectiva se enfoca en el mercado, como el conocer a los clientes, por eso las normas ISO consideran, la calidad como el "Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confiere la aptitud para satisfacer las necesidades explícitas e implícitas de los clientes" (Citado por Moreno, M.; Peris, T. 2005, p. 110)
- C. Calidad como valor: la calidad del producto o del servicio está directamente asociado con el coste o el valor. La calidad como concepto subordinado y relativo al valor. En esta perspectiva se trata de obtener la mejor calidad posible a un precio dado, por lo que la calidad incluye los atributos de durabilidad, comodidad y junto al precios que definen las comparaciones para su consumo. Este concepto permite a la dirección centrarse en la eficacia con respecto al mercado y en la eficiencia a su gestión interna.
- D. Calidad como excelencia: la excelencia denota "lo mejor". Un producto o servicio es de calidad "excelente" cuando se aplican, en su realización, los mejores componentes y la mejor gestión y realización de los procesos.

Calidad en educación

Aplicando los conceptos de la calidad al proceso educativa, Pérez, R. define tres enfoques:

- A. Enfoque absoluto: la calidad es algo que afecta a la naturaleza de las cosas, en nuestro caso ese algo (la calidad) es el que afecta el servicio educativo. La calidad del servicio como cualidad, clase, categoría, sinónimo de bueno, excelente, elevado de forma; en contraste con los adjetivos de mala, poca o baja. Se refiere a la excelencia del servicio, que no es otra que la posesión plena de cualidades que la definen o caracterizan al servicio educativo.
- B. Enfoque relativo: La calidad es entendida como una cuestión de grado en la posesión de las cualidades o estructura de cualidades; el servicio educativo se da o se presta dentro de un continuo de calidad, que se puede establecer grados al comparar los servicios educativos. Es posible también hablar de calidad como sistema de coherencias múltiples (De La Orden Hoz). El fundamento de esta afirmación es que no es posible un acuerdo sobre la naturaleza de la educación de calidad. La calidad como sistema de coherencias implica: a) relación entre fines y resultados (finalidad), b) coherencia entre metas y objetivos, y los resultados (eficacia y efectividad) y c) coherencia entre procesos, medios y resultados (eficiencia).
- C. Enfoque integral: La calidad como armonización integradora de los diferentes elementos componentes:

Eficacia en el logro del servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para sus destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargado de lograrlo. Los procesos, medios y recursos, personal, entre otros, son los factores recogidos en los modelos de calidad, como los facilitadores de la calidad.

Sustentado en estos enfoques De la Orden Hoz (citado por Pérez, et al. 2000, p. 23) considera que “la calidad educativa es, un continuo cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia altamente correlacionados, y su grado máximo, la excelencia, suponen un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema”.

En el sistema de calidad no se debe perder de vista las metas educativas que se persiguen como un componente nuclear o esencial de la calidad de la educación. Por tanto: Si se concibe la calidad en un centro escolar, como calidad total, su gestión comprende todo cuanto se oriente a la eficacia en la consecución de los fines y objetivos planteados... Esta gestión implica a las personas, a los recursos y a los procesos y a los resultados... y requiere de una metodología que se basa en la mejora continua. (Pérez et al, 2000, p. 75).

La base de la gestión educativa se sustenta en los siguientes principios de la gestión de la calidad total establecidos en las Normas de Calidad ISO: Organización basada en el cliente, liderazgo, enfoque de procesos, involucramiento del personal y de la comunidad educativa, la mejora continua y enfoque de sistemas gerencial. En esta orientación la OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. (Citado por Marqués, P. 2008, p. 1).

Para Mortimori, J. La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (Citado por Marqués, P. 2008, p. 1).

La eficacia de las escuelas de calidad, no consiste en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Como lo esencial en la educación es el aprendizaje, cuya calidad es el fundamento esencial de la calidad del servicio educativo, consideramos también pertinente incluir dentro de la Filosofía de Calidad Total las concepciones de Peter Senge relacionadas con las organizaciones inteligentes; ya que, el citado autor, considera que: Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de organización. Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. (Senge, P. 1993, p. 12).

Esta visión de la sociedad del conocimiento también queda plasmada para la escuela, cuando el referido autor afirma que la indicada institución crea un ambiente que estimula la toma de conciencia y reflexión de todos los que intervienen en el proceso educativo sobre la trascendencia del aprendizaje, dando acceso a las herramientas y entrenamiento necesario para educar a los alumnos como amantes de la verdad, la belleza y la bondad. Por eso el reto es: Fomentar en la *escuela*, la conexión entre aprender y vivir en comunidad, donde no exista fronteras entre escuela - trabajo - vida, la comunidad escolar conectados en una corriente de ínter aprendizaje, donde todos sean emprendedores de proyectos, que todos trabajen en equipos, con capacidad para aprender en cualquier lugar y ambiente y que la institución escolar adopte una nueva cultura. (Senge et al, 2002, p. 17).

Resaltamos también el carácter integral, multifacético, inter y multidisciplinar de toda educación de calidad. Una verdadera “visión integral” de la educación debería incluir el despliegue corporal, mental y espiritual del ser humano, tal y como se presentan en su despliegue a través del yo, la cultura y la naturaleza; como muy bien afirman Wilber, K. (2001, pp. 78-79). Cualquier educación auténticamente integral no debería centrarse exclusivamente en imponer el meme verde a todos los alumnos, sino en comprender que el desarrollo se despliega a través de una serie de olas concretas de inclusividad cada vez mayor... o que la conciencia atraviesa una serie de olas que van desde la arcaica, hasta la mágica, la mítica, la racional y la integral, y que, por tanto, una educación realmente integral no debería subrayar tan sólo la última ola, sino el adecuado desarrollo de todas ellas.

Gestión de la calidad en los servicios educativos

¿Cómo gestionar la calidad en las organizaciones educativas?

Gestionar las organizaciones implica establecer un sistema que permita desarrollar y controlar los distintos procesos previstas en el plan, con el propósito de lograr las metas y los objetivos institucionales. El Modelo EFQM de Excelencia (European Foundation for Quality Management), define el sistema de gestión como: El esquema general de procesos y procedimientos que se emplea para garantizar que la organización realiza todas las tareas necesarias para alcanzar sus objetivos... (o) como el conjunto de procesos, comportamientos y herramientas que se emplea para garantizar que la organización realiza todas las tareas necesarias para alcanzar sus objetivos. (Citado por Ogalla, F. 2005, p. 1).

Uno de los aspectos esenciales de todo sistema de gestión está relacionado con el proceso de control, entendido como situación en el que se dispone de conocimientos ciertos y reales de lo que está pasando en la organización, tanto internamente como en su entorno y que permite rediseñar los objetivos y orientar la realización de actividades fundamentales. En las normas ISO: 9000 – 2000, la gestión es definida como “el conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización” (citado por Pérez et al. 2000, p. 111). Gestionar significa, hacer adecuadamente las cosas, previamente planificadas para conseguir objetivos y comprobar sus niveles de logro.

Aplicando los conceptos de gestión a la realidad de las organizaciones educativas, definimos la gestión educativa como el conjunto de actividades sistemáticamente definidas y coordinadas para ejecutar y controlar todos los procesos que se desarrollan en una organización escolar; tal como afirma Ogalla, el sistema de gestión es el conjunto de procesos, comportamientos y herramientas que se emplean para garantizar que la escuela realiza con calidad, todas las tareas necesarias para alcanzar su visión, misión, metas y objetivos.

Mapa de procesos y gestión de calidad educativa

Como los sistemas de gestión se enfocan en la definición y mantenimiento continuado de los procesos que agregan valor a la producción de servicios y es necesario, en caso de la gestión de la calidad educativa, identificar los principales procesos que generan valor en las escuelas. Es una gran ayuda definir el mapa de los procesos y el mapa interprocesal en las escuelas para describir, estandarizar y garantizar el funcionamiento adecuado de los procesos, así como, la continuidad del mismo y en especial la capacidad interprocesal, que garantice en forma continuada la calidad del servicio educativo.

Si observamos las escuelas públicas de nuestro país, constatamos que no se diagnostica la calidad del servicio que se ofrece en el centro, no se define los requisitos del servicio, no se diseña el servicio y no se escucha la voz del cliente (alumnos, padres y comunidad local o regional); por tanto, el proceso de desarrollo académico queda a criterio o a libre decisión de los docentes y la gestión implica el simple control a los docentes.

Gestión del conocimiento

La actual sociedad del conocimiento avanza inexorablemente hacia la primacía de la inteligencia y del saber que se constituyen principales factores de progreso social y económico de las naciones y las organizaciones en general. El ejemplo más característico es el caso de la fabricación de los software informáticos (los chips), en los cuales, los costos de los materiales representa sólo el 1% del costo total, pero el contenido, no es sino el conocimiento asociado a su concepción y a su desarrollo que representa el mayor valor agregado del producto. Esta situación afecta la vida de todas las instituciones y presenta retos especiales a nuestras escuelas.

En este contexto, la educación y la formación, refuerzan su condición de carácter estratégico y la mejora de la calidad educativa se convierte en un objetivo fundamental de todos los países para su desarrollo. Pero, no sólo se ve afectado los conocimientos vinculados con los puestos de trabajo, sino también el dominio de los conocimientos básicos, las nuevas formas de pensamiento, las competencias, capacidades, destrezas, habilidades, las actitudes y las predisposiciones; ingredientes básicos e indiscutibles de un capital humano de calidad; son la mejor garantía de adaptación a las exigencias de cualificación profesional a las necesidades de la sociedad.

La revalorización del conocimiento y del saber como condición básica para el progreso personal, económico y social alcanza no solo las familias sino a la colectividad en general y esta realidad demanda a las escuelas en-

tornos que sirvan de nidos fundamentales del aprendizaje. Uno de los aspectos que se descuida en gestión de nuestras escuelas es la gestión del conocimiento. A pesar que el fundamento de las escuelas es el aprendizaje y como tal, ellas deberían ser las productoras de los aprendizajes sobre la base de conocimientos profundos de las disciplinas que estudian al hombre y los procesos de aprendizaje. Esta deficiencia de la escuela es resaltado por Rojas, J. (2006, p. 50), cuando afirma: Hasta no hace muchas décadas la educación se daba a través de sólo dos funciones con los cuales colmaba todo el escenario de actuación que la sociedad le otorgaba: La función docente, identificada con la simple dictadera de clases, y la función administrativa, relacionada, por una parte, con la planeación y la logística propia de la actividad docente y, por otra parte, con el manejo apropiado de los recursos necesarios para desarrollar la función docente. En este modelo, practicado todavía por muchas más entidades educativas de lo que es deseable, la función investigación era prácticamente inexistente; en el mejor de los casos se les dejaba a las entidades especializadas situadas extramuros de la institución.

Esta afirmación refleja perfectamente la situación real de la mayoría de nuestras escuelas, independientemente del nivel y comprende a las instituciones de gestión estatal, como las escuelas privadas que brindan servicios educativos a los sectores pobres de nuestro país.

En este marco, las TIC proporcionan excelentes herramientas para almacenar, compartir y desarrollar sistemáticamente la información que facilitan la gestión del conocimiento. No obstante, la cultura de colaboración necesaria para ello, la que debe desarrollar la institución. Esta particularidad de gestión de conocimiento o knowledge Management (KM) es resaltada por Alles, M. (2005, p. 283), cuando afirma que la gestión del conocimiento usa una herramienta por internet, que permite a las organizaciones compartir el conocimiento y las experiencias por medio de gigantescas bases de datos.

Conclusiones

- Es indiscutible que la calidad de los servicios es fuente de productividad de las organizaciones en general y de las escuelas en particular, ya que permite el uso racional de los recursos y la capacidad del potencial humano, para producir los servicios según las necesidades y las percepciones de los clientes.
- Como los servicios se caracterizan por su heterogeneidad, intangibilidad e inseparabilidad entre su producción y su entrega al cliente, la clave del buen servicio es identificar el servicio básico y los complementarios. En los procesos educativos, el servicio de aprendizaje es el servicio básico y alrededor de este se definen los demás servicios complementarios.
- Los sistemas de gestión de la calidad se sustentan en el mapa de procesos e interprocesos para garantizar la calidad de los servicios, cuya definición, descripción, estandarización y mantenimiento como mecanismo de mejora continua constituye la estrategia general de la producción de los servicios de calidad.
- La gestión de la calidad en un centro escolar comprende a las personas, a los recursos y a los procesos, y a todo cuanto se oriente a la eficacia en la consecución de los fines y objetivos formulados por la escuela.
- El mapa de procesos de las escuelas de calidad incluye los procesos de definición de los requisitos del servicio (la distinción entre el servicio básico y los complementarios), el diseño del servicio y su desarrollo continuado, el proceso de aprendizaje-enseñanza y los servicios complementarios.
- Dado el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología en nuestros tiempos, una de las claves de la gestión de la calidad en las escuelas es la gestión de los conocimientos y el desarrollo de la masa crítica de la comunidad educativa conformado por los docentes, personal directivo, personal administrativo y operativo.

Referencias bibliográficas:

- Alles, M. (2005) *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Argentina: Editorial Granica S. A.
- Comison, C.; Cruz, S. y Gonzales, T. (2007) *Gestión de la calidad*. España: Editorial Pearson.
- Cruz, J. (1997) *Educación y calidad total*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Juran, J. y Cryna, F. (1994) *Análisis y planeación de la calidad*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lovelock, C. y Wirtz, J. (2009) *Marketing de servicios*. México: Editorial Pearson Educación.

- Marqués, P. (2008) *Calidad educativa*. Barcelona: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.uab.es/>, recuperado en julio del 2014.
- Moreno, M.; Peris, F. y Gonzáles, T. (2005) *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones*. España: Editorial Prentice Hall.
- Ogalla, F. (2005) *Sistema de gestión*. España: Editorial Díaz Santos.
- Pérez, J. (2004) *Gestión por procesos*. España: Editorial E.
- Pérez, R.; López, F.; Peralta, D. y Municio, P. (2000) *Hacia una educación de calidad*. España: Narcea S.A.
- Rojas, J. (2006) *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Colombia: Colección Gestión.
- Senge, P. (1993) *La quinta disciplina*. Argentina: Editorial Granica.
- Wilber, K. (2001) *Una teoría de todo*. Barcelona: Editorial Kairos.

Reconocimiento

Reconocimiento al Mg. Jorge Yangali Vargas, docente de la EAP de Lenguas, Literatura y Comunicación, por haber culminado exitosamente sus estudios de Doctorado en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es de esperar que su presencia signifique un aporte académico importante a los estudiantes y docentes universitarios.



Jorge Yangali durante la Feria del Libro Teatral. México 2013. Al lado de la investigadora teatral Rocío Galicia.

Gestión del desempeño en las organizaciones educativas

Dr. Abdías Chávez Epiqueñ

*Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
(Recibido 23/05. Aceptado 27/07/2014)*

Resumen

Se exponen las principales características de la gestión del desempeño, modelos propuestos, así como la descripción del contenido de las fases que lo componen y las herramientas como la evaluación y los indicadores del desempeño. Se discute el problema de políticas de gestión en relación a la productividad y rentabilidad; el talento humano juega el rol más importante porque conforma el capital intelectual. La evaluación del desempeño en las organizaciones de educación se rige dentro del marco del buen desempeño docente como política institucional para la mejora de la calidad de la educación.

Palabras clave: Gestión, evaluación, desempeño, organizaciones.

Abstract

It describes the main features of performance management, proposed models, as well as a description of the content of the phases that comprise it and the tools and the evaluation and performance indicators. Discusses the problem of governance policies in relation to productivity and profitability; human talent plays the most important role because it formed the intellectual capital. The assessment of performance in organizations of education is governed within the framework of good teaching performance as institutional policy for the improvement of the quality of education.

Keywords: Management, evaluation, performance, organizations.

Introducción

La gestión del desempeño es una actividad del área de recursos humanos que busca mejorar la productividad, incrementar la rentabilidad acorde a las compensaciones y prestaciones de las organizaciones, dedicadas al quehacer productivo de la sociedad. Las organizaciones están formadas por personas, con o sin fines de lucro, públicas o privadas, el fin no interesa, pues la organización desarrolla una actividad productiva, tiene visión, misión, objetivos, metas; para lograr sus desafíos necesita del talento humano, y por ende el rendimiento del trabajador debe enmarcarse en el horizonte de la organización. Se espera que el desempeño del trabajador deba compensar con la retribución salarial que este recibe. El desempeño docente es una dimensión en constante estudio en muchas investigaciones con resultados no muy alentadores por lo que merece un análisis cuidadoso.

El desempeño laboral

El desempeño de los miembros de las organizaciones constituye una de las piedras angulares para lograr la efectividad y alcanzar el éxito, razón por la cual, hay un constante interés de las entidades por mejorar los sistemas de gestión en que se sustenta el mismo.

Según García (2011) el desempeño se define como aquellas acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes para los objetivos de la organización, y que pueden ser medidos en términos de las competencias de cada individuo y su nivel de contribución a la empresa.

La Norma Cubana 3000 (2007) por su parte, define el desempeño laboral, desde dos ángulos: el laboral adecuado y el laboral superior, conceptualizando este último como: el rendimiento laboral y la actuación superior del trabajador, con alto impacto económico social, presente y futuro identificado con las competencias laborales exigidas para su cargo. Este desempeño corresponde a las conductas estratégicas, es decir a las competencias para lograr la estrategia de la entidad.

Gestión del desempeño

Gestión, proviene de la acepción latina gesti-onis, acción del verbo gènere que quiere decir acción y efecto de gestionar, o sea, hacer diligencias que conduzcan al logro de un negocio o deseo cualquiera, en este mismo contexto es cada vez más frecuente encontrar también el vocablo gerencia y derivados de este: gerente y gerencial (CETDIR, 2003). La NC ISO 9000:2001 por su parte define la gestión como: las actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización.

La gestión del desempeño, en los últimos años ha ido desplazando la concepción de evaluación del desempeño, pues la renovación terminológica conlleva también un cambio de enfoque: el énfasis se traslada de la medición del desempeño a la gestión del mismo. (Osorio y Espinosa, 2008).

La administración del desempeño ha estado presente en la historia desde hace mucho tiempo, no es un fenómeno nuevo. Este sistema data de la Dinastía Wei de China durante el siglo III A.C. Posteriormente este concepto arribó a Estados Unidos de Norteamérica durante la Revolución Industrial en el siglo XVIII. Sin embargo, la administración del desempeño no es oficialmente usada en las organizaciones hasta los años 1940-1950 con el surgimiento de la teoría científica de la administración. (Ruiz, 2004).

Evaluación del desempeño

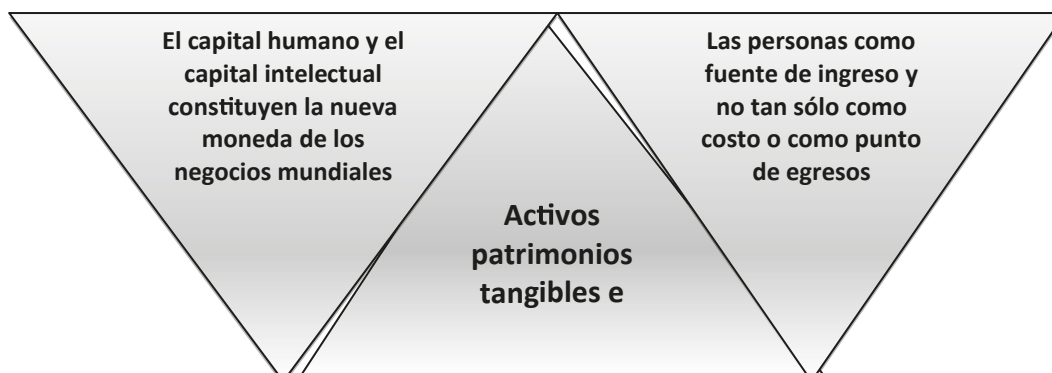
La evaluación del desempeño es un proceso técnico que tiene por objetivo poder hacer una estimación cuantitativa y cualitativa, por parte de los jefes inmediatos, del grado de eficacia con que los trabajadores llevan a cabo las actividades, objetivos y responsabilidades en sus puestos de trabajo. Es un proceso destinado a determinar y comunicar a los colaboradores, la forma en que están desempeñando su trabajo, tratando de elaborar planes de mejora.

Uno de los usos más comunes de las evaluaciones de los colaboradores es la toma de decisiones administrativas sobre promociones, ascensos, despidos y aumentos salariales. La información obtenida de la evaluación de los trabajadores, sirve también para determinar las necesidades de formación y desarrollo, tanto para el uso individual como de la organización; además es utilizada para proponer los cambios necesarios que afecten al comportamiento, actitud, habilidades, o conocimientos.

La administración del talento humano

El talento humano es el intangible que una organización posee como mejor recurso para el éxito empresarial. Chiavenato (2007) sostiene que "El capital intelectual es el activo innegable que incluye habilidad, experiencia, conocimiento e información. El capital, está en el cerebro y no en el bolsillo del patrón". La nueva realidad indica que los bienes más valiosos de las organizaciones exitosas es intangible, así como la habilidad organizacional. El papel en la Administración de Recursos Humanos es el de servir al resto de la organización. Dos de las teorías de contingencias son: El modelo de Fiedler y La Teoría Camino-Meta.

Figura 01
Las personas como ingresos y no como costos



Fuente: Elaboración propia

El área de recursos humanos cumple una función estratégica en las organizaciones modernas; consiste en diseñar un modelo de prácticas con un enfoque inductivo, bajo una óptica rigurosa de obtener el máximo esfuerzo del talento humano, para convertirlos en fortalezas vivas, pensantes y operantes y propone la siguiente agenda de la administración de recursos humanos:

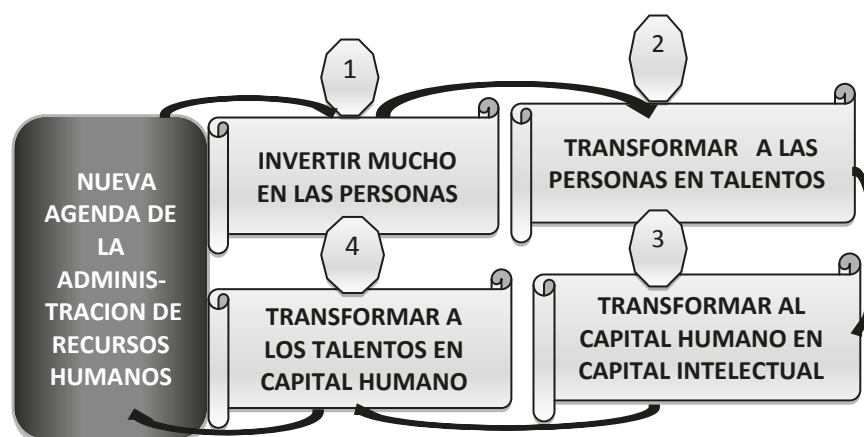
Invertir mucho en personal: El mejor activo que posee la organización son las personas, por lo que la inversión en captar, colocar, capacitar, entrenar y remunerar a las personas, es una práctica moderna y cuidadosa.

Transformar a las personas en talentos: No siempre fue fácil adecuar el recurso humano para convertirlos en elementos productivos, desarrollar compromiso con la institución, motivar permanentemente para su mejor rendimiento e inducirlos a una política de autodisciplina.

Transformar al capital humano en capital intelectual: Toda organización cuenta con un capital estructural y un capital humano; el valor esencial del capital humano es el intangible, El capital intelectual es todo lo que no se ve exteriormente y el capital estructural es todo lo que queda en la oficina cuando el personal se va a casa por la tarde.

Transformar a los talentos en capital humano: Las mejores ideas solo son útiles cuando se desarrolla; cuando se puede evidenciar, observar, medir. Esto no tendría éxito si no va acompañado de un reconocimiento afectivo, constante y significativo para el propio individuo.

Figura 02
La nueva agenda de la administración de recursos Humanos



Fuente: Elaboración propia

Proceso de evaluación

La evaluación del desempeño es un proceso continuo, a través del jefe y subordinado que analizan cómo se va desarrollando el trabajo, y modifiquen desviaciones si las hubiera. La práctica empresarial efectúa de manera formal una Evaluación del Desempeño, habitualmente con periodicidad anual, que queda documentada y, sirve de apoyo a los gerentes para tomar decisiones; por lo general, los factores son los siguientes:

- **Calidad de Trabajo:** Proporciona documentación adecuada cuando se necesita. Va más allá de los requisitos exigidos para obtener un producto o mejor resultado. Evalúa la exactitud, seriedad, claridad y utilidad en las tareas encomendadas. Produce o realiza un trabajo de alta calidad.
- **Cantidad de Trabajo.** Cumple los objetivos de trabajo, ateniéndose a las órdenes recibidas y por propia iniciativa, hasta su terminación. Realiza un volumen aceptable de trabajo. Cumple razonablemente el calendario de entregas.
- **Conocimiento del puesto:** Mide el grado de conocimiento y entendimiento del trabajo. Comprende los requisitos necesarios para desempeñar las tareas del puesto. Va por delante de las tendencias, evolución, mercados, innovaciones del producto y/o nuevas ideas en el campo.

- **Planificación.** Programa las órdenes de trabajo a fin de cumplir los plazos y utiliza a los subordinados y los recursos con eficiencia. Fijar objetivos y prioridades adecuadas a las órdenes de producción. Se anticipa a las necesidades o problemas futuros.
- **Control de costos.** Controla los costes y cumple los objetivos presupuestarios y de beneficio mediante métodos como, la supresión de operaciones innecesarias, la utilización prudente de los recursos, el cumplimiento de los objetivos de costes, etc.
- **Relaciones con los compañeros:** Mantiene a sus compañeros informados de las tareas, proyectos, resultados y problemas; suministra información en el momento apropiado. Busca u ofrece asistencia y consejo a los compañeros o en proyectos de equipo.
- **Relaciones con el supervisor:** Mantiene al supervisor informado del progreso en el trabajo y de los problemas que puedan plantearse.
- **Relaciones con el Público:** Establece, mantiene y mejora las relaciones con el personal externo, como clientes, proveedores, dirigentes comunitarios y poderes públicos. Gestiona de manera ética el negocio de la empresa.
- **Dirección y Desarrollo de los Subordinados:** Dirige a los subordinados en las funciones que tienen asignadas y hace un seguimiento para asegurar los resultados deseados. Mantiene a los subordinados informados de las políticas y procedimientos de la empresa y procura su aplicación.

Beneficiarios

En general, los principales beneficiarios son el individuo, el gerente, la organización y la comunidad.

Beneficios para el jefe: Con una buena evaluación, se consigue mejorar el desempeño y el comportamiento de los colaboradores; se establecen medidas orientadas a mejorar el estándar de desempeño de los empleados, fomenta la comunicación en la organización.

Beneficios para el trabajador: Gracias a la evaluación, el trabajador conoce las reglas de juego; los aspectos de comportamiento y de desempeño que más valora la empresa en sus colaboradores. Consigue dar a conocer las expectativas del superior acerca de su desempeño (fortalezas y debilidades), medidas que toma el jefe para mejorar su desempeño (programas de entrenamiento, capacitación, etc)

Beneficios para la organización: La organización obtiene una evaluación del potencial humano a corto, medio y largo plazo, permite la identificación de los trabajadores que necesitan actualización o perfeccionamiento en determinadas áreas de actividad. Genera una política de recursos humanos, que ofrece oportunidades a los empleados (no solo de ascensos, sino de progreso y de desarrollo personal), estimula la productividad y mejora las relaciones humanas en el trabajo.

Indicadores de desempeño

Según Bruusgaard (1995) los ID han sido creados para establecer la comparación de elementos cuantitativos en diferentes combinaciones. La propuesta de los ID es la de analizar los datos para clarificar los resultados y rendimientos de su desempeño.

Por su parte para McClure (1996) los ID son herramientas de gestión que se ocupan tanto de las entradas (indicadores en relación a recursos esenciales para proveer un servicio), procesos o actividades (cómo es utilizado un recurso), indicadores de los servicios resultantes del uso de esos recursos y el impacto (el efecto de esas salidas sobre otras variables o factores).

¿Para qué un marco de buen desempeño docente?

El Ministerio de Educación del Perú ha implementado el programa, “Marco del buen Desempeño Docente” el cual busca el mejor rendimiento de los docentes de educación básica regular de todos los niveles. El programa como política educativa tiene como propósito:

Promover la revaloración social y profesional de los docentes, fortaleciendo su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.

Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.

Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños claves que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.

¿Qué es y cuál es la finalidad del MBDD?

Para el Ministerio de Educación “el marco del buen desempeño docente es un conjunto de lineamientos que contribuye a mejorar el desempeño docente como base para lograr una educación de calidad para todos” por lo que se propone:

- Promover la revaloración social y profesional de los docentes fortaleciendo su imagen profesional.
- Dar coherencia a las políticas de formación, evaluación reconocimiento profesional y de mejora de las condiciones del trabajo docente
- Promover la reflexión sobre su práctica y apropiación de los desempeños clave que caracterizan la profesión.

Desde el año 2009 en adelante, se iniciaron eventos pedagógicos que ponen en marcha el programa; ya para el año 2012, el Grupo Impulsor del Marco de Buen Desempeño Docente inicia jornadas regionales de reflexión, conformada por el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú, la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación.

Estructura del marco del buen desempeño docente

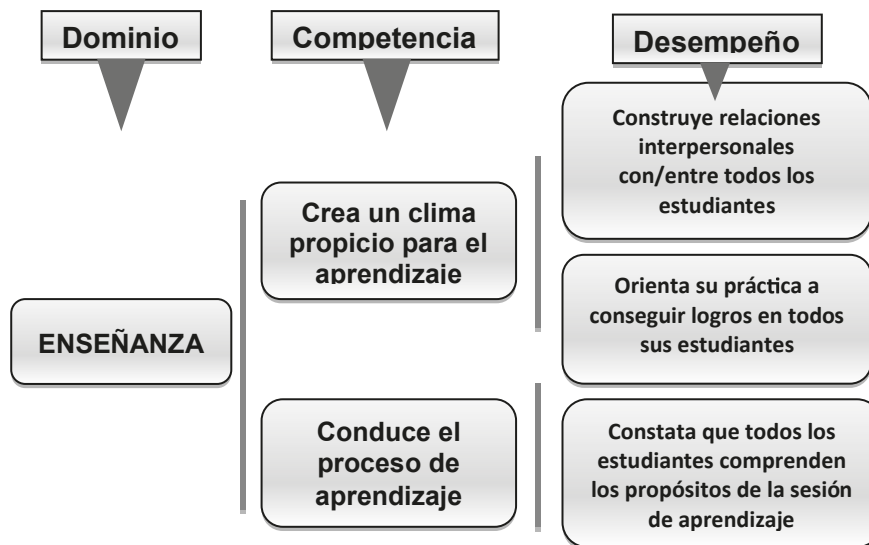
El marco del buen desempeño tiene la estructura de un análisis de factores que consta de: dominio, competencia y desempeño; cada dominio una competencia y a cada competencia varios desempeños a medir.

Dominios: Campos del ejercicio docente que agrupan un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes

Competencias: Capacidad de resolver problemas y lograr propósitos con un actuar reflexivo, con movilización de recursos internos y externos a fin de generar respuestas pertinentes y toma de decisiones en un marco ético.

Desempeños: Actuaciones observables del docente que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia.

Figura N° 03
Estructura del marco del buen desempeño



Fuente: Elaboración propia

El marco del buen desempeño considera en su estructura cuatro dominios. Cada dominio con su competencia y cada competencia con sus desempeños.

- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes
- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes
- Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad
- Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

La educación peruana, inicia así una experiencia de gestión educativa para una educación de calidad. Cabe precisar a manera de reflexión, que esta tarea no se venía haciendo de manera sistemática en años anteriores, los docentes hemos desempeñado una labor bajo una óptica normativa más no estratégica. El no conocer si somos productivos o no, si nuestro desempeño se encuentra en una escala técnica bajo algún indicador de logro ha conllevado a un pasivismo generalizado en el rendimiento y formación del docente peruano.

Todo lo que se mide se puede controlar, todo aquello que se puede controlar se puede mejorar. Por lo tanto, el desempeño laboral docente, ha de ser medido en función a su propio campo de labor, en aquello para lo cual ha sido formado, en los procesos que el mismo planifica y ejecuta. Esto obedece a un marco teórico como la evaluación y medición, la teoría X y la teoría Y de Mc Y Gregori; así como la Teoría del Comportamiento Organizacional, Gestión del Talento Humano y la Administración de la Calidad y la Calidad Total.

Conclusiones

- La gestión del desempeño tiene como herramienta la evaluación, utiliza instrumentos con indicadores sencillos y confiables para medir la eficiencia y eficacia.
- El talento humano es el recurso más valioso que posee una organización por encima de todo activo económico numérico.
- La nueva agenda del área de recursos humanos de las organizaciones modernas pondrán sus máximos esfuerzos en las personas y mediante programas innovadores de inducción lograr transformar las personas en talentos y los talentos convertirlos en capital intelectual.
- El proceso de evaluación del desempeño es un componente de las tareas de la administración en todas las organizaciones, ya sean estas públicas o privadas con o sin fines de lucro, corporaciones, escuelas hospitales, iglesias, comités, sindicatos etc.
- El marco del buen desempeño docente cuenta con teorías de soporte metodológico científico; cuenta con dominios claros, competencias de logro y desempeños observables y medibles.

Referencias bibliográficas:

- Arroyo (2011) *Administración de la educación*. Consejo de Educación Técnico-Profesional. *Docencia Directa* 2011, 8-27.
- Chiavenato I. (2007) *Gestión del talento humano*. México: Edit. Mc Graw.Hill Interamericana.
- García M. y otros (2011) *Auditorías de la calidad en la Norma ISO 9000:2000*. Rev. Industrial Data - Instituto de Investigación FII - UNMSM N° 6. La Norma Cubana 3000:2007.
- Osorio y Espinosa. (2008) "Gestión del desempeño: Integración de competencias y objetivos". *Revista Capital Humano*. 1999 SEP; Año VIII (81), 36-42.
- Srubes (2011) *Indicadores de desempeño: naturaleza utilidad y construcción*.
- Ministerio de Educación (2012) *Marco del buen desempeño docente*. Lima: MIDEDU.
- Ruiz M. (2004) *De cara a su evaluación*. Coordinador del Programa de Competencias de la Universidad de Deusto.



Inauguración de la III Jornada Científica Internacional de Investigación y Epistemología.

Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú

Mg. Carlos Astete Barrenechea

Universidad Nacional de Educación del Perú

(Recibido 30/05. Aceptado 7/07/ 2014)

Resumen

El artículo trata de registrar las relaciones entre las políticas normadas desde Estado, a través del Ministerio de Educación, bajo el poder simbólico tecnoburocrático del neoliberalismo, entendido como proceso económico, así como discurso ideológico- político, generado desde el poder financiero transnacional en natural alianza con los intereses de los poderes fácticos dominantes en nuestro país desde 1970 en adelante.

Palabras clave: Políticas educativas, formación docente, neoliberalismo, mercantilización.

Abstract

The article attempts to register the relationship between policies imposed from State, through the Ministry of education, under the power of symbolic techno-bureaucratic of neo-liberalism, understood as an economic process, as well as ideological discourse - political, generated from the transnational financial power in natural alliance with the interests of the dominant powers in our country, from 1970 onwards.

Keywords: Educational policies, teacher education, neoliberalism, commodification.

Introducción

Entendemos que la investigación de las políticas educativas, comprendidas como el conjunto de decisiones legales- administrativas y académicas que prescriben la acción en este campo, emanadas del poder simbólico estatal para el campo educativo. En los últimos decenios del siglo XX, el poder de los estados nacionales se ha deteriorado en beneficio de las empresas capitalistas transnacionales y de los organismos multilaterales. Burocracias internacionales del conocimiento y la información se apoderan progresiva y verticalmente de porciones cada vez mayores de las estructuras internas del poder en los Estados nacionales (Resenau citado por Beck, 1999, p. 60) En ese escenario, del que no se excluye el país, nos interesa investigar de modo específico la acción del poder simbólico burocrático estatal, que posee el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu, 1997, p. 103 citado por Avanzini, 1998, p. 71), quien entiende que la violencia simbólica es la que se ejerce "en las formas, estableciendo las formas. Establecer las formas es dar a una acción o a un discurso la forma reconocida como adecuada, legítima (...) es esta fuerza simbólica que permite a la fuerza manifestarse plenamente haciéndose reconocer, aprobar y aceptar, por el hecho de presentarse con la apariencia de la universalidad" en el diseño, planificación y determinación de las políticas de formación inicial docente, en las últimas dos décadas del siglo XX. La educación y la esfera pedagógica son otras manifestaciones del poder simbólico, tal como lo afirma Picut (Avanzini) "Afianzada sobre el poder la violencia simbólica, el acto pedagógico se fragmenta en acción pedagógica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, instancias mediante las que se realiza la incorporación activa de la apariencia exterior".

El problema de la pluriculturalidad e interculturalidad

Desde diversas perspectivas los aportes con relación a la educación y la interculturalidad son tratados como una dimensión contradictoria no resuelta por el sistema escolar y la normatividad pedagógica establecida por el Estado ausente de esa realidad, opiniones que podemos hallar en Patricia Ames (1999,2002); J. Anderson (1994); J. Ansión (1986, 1989); Ansión-Zúñiga (1997); María Heise (1989). Siendo el Perú un país pluricultural por excelencia, el sistema educativo ha respondido a este reto a lo largo de la historia colonial y republicana con la

visión del extraño: curiosidad, indiferencia o agresividad. Entendemos que la diversidad cultural es la coexistencia e interacción vital de sistemas simbólicos culturales (Geertz, 1999, p. 92) en un espacio social nacional o regional, en tal sentido el Perú es un paradigma de diversidad cultural (Degregori, 2000; Marticorena, 1997, p. 13; Torres, 1995, p. 10).

Nuestro sistema escolar sufre una doble contradicción: Por un aspecto, punto de ingreso y registro de la cultura globalizadora de los países del Norte rico y desarrollado, y, por otro, foco receptivo de diversidad cultural. Entender tal diversidad expresada como diferencias lingüísticas, de creencias, hábitos, ritos, ideologías, como sistemas de símbolos, creados, compartidos y comprendidos por los hombres, en cuyo marco millones de migrantes orientan sus relaciones recíprocas, con el entorno y consigo mismos (Geertz, 1999), constituye una realidad maciza que compromete la formación de competencias específicas tanto de docentes como de estudiantes y futuros ciudadanos y profesionales.

Políticas educativas de formación docente

Las políticas de formación docente inicial, comprendidas como el conjunto de decisiones legales- administrativas y académicas que prescriben la acción en este campo de formación de capacidades humanas, emanadas del poder simbólico estatal para el campo educativo, generalmente, no forman parte de una visión crítica de la situación actual en la que se halla la función magisterial.

Porque las formas tradicionales que evalúan el papel del docente resultan insuficientes tal como lo señala Tedesco (2002). Actualmente, desde un conocimiento incompleto, el docente es juzgado unas veces como simple reproductor de los sistemas ideológicos de dominación, otras como “culpable” de todos los fracasos del sistema escolar y, finalmente, visto como elemento devaluado en la dinámica educacional, en la que el papel de la tecnología electrónica, los medios educativos y la infraestructura serían más significativos. María Abrile de Vollmer (1999, p. 12) sostiene que en la actualidad “la docencia es una semi- profesión desde el punto de vista sociológico, débilmente estructurada, en una posición dominada por la burocratización de las instituciones y por la desvalorización dentro del mercado de empleo (...). Existe gran contradicción sobre la trascendental misión que cumplen los maestros y profesores a nivel del discurso político, y la situación concreta en que se desenvuelven”. A partir de un análisis de las responsabilidades legales del Estado, de la asignación de nuevas funciones que debe otorgársele a la escuela en un contexto de cambio estructural. Por su parte, Cecilia Barslavsky (1999, p. 8) señala que son millones de profesores que en América latina, atienden y comprenden a millones de niños y jóvenes de modo disperso y con variados intereses, y sobre todo porque el “rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y deben ser reemplazados como tal”, a partir de cuya idea postula la necesidad de proyectar una propuesta para la formación en posgrado de los docentes.

Es relevante, asimismo, el esfuerzo por examinar la dimensión fáctica de los modelos simbólicos político – pedagógicos. La acción docente- basada en la formación inicial- enfrenta en el grupo de alumnos y en el contexto socio cultural, una demanda educativa de diversidad cultural, que se canaliza a través de la interacción/choque de sistemas simbólicos diversos configurando la diversidad cultural (Geertz, 2001, p. 215), desarmado o sólo armado de los símbolos propios de la cultura hegemónica, en que fue preparado, a modo de una “extirpador de idolatrías” del coloniaje Patricia Ames (1999); J. Anderson (1994); J. Ansión (1986); Ansión-Zúñiga (1997). Asimismo, hemos tenido acceso a información acerca de investigaciones referidas a formación docente en América Latina. Una visión general de esta línea de investigación, nos presenta el estado del arte elaborado por Graciela Messina (1999), presenta una revisión sistemática de 100 trabajos de investigación sobre formación docente producidas en varios países de la subregión en la década del noventa, incluyendo algunas investigaciones producidas en el 80, concluyendo que existen graves problemas escasa articulación de las políticas de formación con las demandas de la región.

En nuestro país, son numerosos y valiosos los estudios en el país, sobre la formación inicial de docentes. Shona García (1995) nos presenta una visión historiográfica de la formación inicial de docentes desde 1975 a 1995. En esa misma línea de trabajo se halla, el estudio realizado por María Amelia Palacios y Manuel Paiba (1997), en el que además de hacer un análisis de los principales problemas del magisterio peruano, plantean las políticas que el Estado debería aplicar en torno de la situación y actuación de los maestros de todos los niveles de la educación básica. Asimismo, Capella y Ojeda (1990), propone la innovación y diversificación curricular a partir de los elementos básicos de la cultura andina en términos de la profesionalización docente a distancia. Son respetables, asimismo, dos experiencias innovadoras en la formación pedagógica, en torno principalmente a la

diversificación curricular: Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas en el Perú- Cusco (1992); el Programa de Profesionalización del Instituto Superior Pedagógico de Loreto (1994). Dos encuestas realizadas en 1997, para evaluar el “Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial”, ensayada en el gobierno dictatorial de Fujimori, nos ofrecen datos interesantes acerca de la visión de directivos y formadores de institutos superiores pedagógicos de Lima: la primera denominada “Encuesta a directivos de diez institutos superiores pedagógicos piloto” (1997); y, la segunda, “Encuesta a formadores de diez institutos superiores pedagógicos piloto” (1997). Que se completa con los trabajos de María A. Palacios (1997) y de Luisa Pinto Cueto (1997), referidos ambos a un análisis de innovaciones en la práctica docente en el marco del mismo instrumento de reforma, y un informe final sobre los resultados de tal medida, publicación patrocinada por GTZ y publicada por Tarea (1997). Problemática que ha continuado después con los gobiernos sucesivos hasta la actualidad.

También profesionalmente el docente ha sufrido las consecuencias del deterioro en su calidad de vida, como consecuencia de erróneas políticas fiscales relacionadas con la educación. Según estudio realizado por Miranda (2008), destaca que en 1965 con la Ley 15215, los maestros peruanos llegaron a su mejor momento en términos de reconocimiento social del valor de su trabajo, expresado por las remuneraciones recibidas. En este año el sueldo del docente equivalía a \$ 1,058 (valor a precios de 1994). De la misma forma, en el año 1966, la relación entre el GEP y el PBI era 4.45% y respecto del GCC: 30.34%. A partir de 1967, en los subsiguientes gobiernos, la educación fue perdiendo terreno, paradójicamente, en un Estado cada vez más grande, es así que el indicador GEP/GGC promedio fue disminuyendo con Velasco (18.4%), Morales Bermúdez (12.9%) y Belaúnde (12.4%) para luego recuperarse levemente con García (15.7%), Fujimori I (17.8%) y Fujimori II (17.9%).

La presencia del neoliberalismo en el campo de la educación

Fue con el gobierno dictatorial de Fujimori, entre 1990 y el 2000, que el neoliberalismo se establece y consolida el neoliberalismo en el sistema escolar, apoyado en elementos radicales del capitalismo transnacionalizado bajo la orientación de los organismos de coerción global financiera y económica en el proceso de gestión y organización de la educación escolar (BM, BID condicionando y orientando el sentido de los cambios educativos), desde una óptica mercantilista y privatizadora, ahijada del neoliberalismo. La llave maestra del neoliberalismo en sistema escolar ha sido y es el DS 802, que mercantiliza la educación en grados extremos. Ese gobierno no logró proponer un proyecto educativo nacional tampoco implementó una reforma profunda del sistema educativo escolar sujeta a los esquemas que con modificaciones adicionales venía operando desde 1941. Ese periodo atestigua una amplia gama de dispositivos en la rama de la educación que posibilitaron una diáspora privatizadora que se ha proyectado a lo largo de los gobiernos de Toledo y García.

En los albores del siglo XXI, con la Ley de Educación vigente, la nueva ley de la carrera pública magisterial, Ley 29062, y la moda de la acreditación –previa autoevaluación- ha arrojado una larga viacrucis en la cual el famoso PEN, aprobado con el Consejo Nacional de Educación en el gobierno de Toledo y asumido como una norma legal en el gobierno de García, no es más que un discurso guardado en los anaqueles del ministerio de educación.

Conclusiones

El Estado peruano no ha logrado, a lo largo del periodo estudiado, normar, aplicar y gestionar adecuadamente, políticas educativas pertinentes con las necesidades de una sociedad compleja, diversa y con un bajo nivel de desarrollo científico tecnológico, como la peruana.

La pluriculturalidad de las nacionalidades no ha sido atendida ni por las normas curriculares ni por las políticas de formación docente, las políticas educativas orientadas hacia la diversidad y la interculturalidad. Y la descentralización educativa no ha producido hasta hoy resultados en ese sentido.

La presencia de los organismos mundiales tales como el Banco Mundial en la dirección de las políticas generadas en el Ministerio de Educación, a lo largo de los últimos 25 años, ha facilitado la presencia de la ideología promovida por el neoliberalismo, que ha conducido a niveles extremos de mercantilismo educativo y, paradójicamente, a la baja significativa de la calidad del sistema en su conjunto.

En general, las políticas educativas emanadas por el Estado han estado sujetas a las urgencias políticas de los gobiernos de turno, ungidos por partidos carentes de programas de desarrollo estratégico nacional de largo alcance. Y las ausencias seculares del Estado en atender las demanda educativa compleja y diversa del país, ha tenido como “política” errónea la privatización de la educación , cuya más trágica expresión es el incremento exponencial de las universidades-negocio en las dos últimas décadas.

Referencias bibliográficas:

- Ames, P. (1999) *Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Documento de trabajo N° 6. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, J. (1986) *La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber occidental en Páginas, revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) Vol. IX, N° 79*. Lima.
- Braslavski, C. (1999) *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Bs. As.
- Geertz, C. (2001) *Interpretación de la Cultura*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Capella, J. (1983) *Educación. Planteamientos para la formulación de una teoría*. T. 1. Lima: Edit. Zapata-Santillana.
- Capella, J. y Ojeda, L. (1990) *Una alternativa andina de profesionalización docente. Programa de Profesionalización de maestros en zonas rurales andinas del Perú: Modalidad de Educación a Distancia*. Lima: PUCP; Universidad McGill; ISTEP.
- Degregori, C. (2000) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: IEP.
- García, S. (1992) “Capacitación y perfeccionamiento de los profesores de las facultades de educación y los centros de formación magisterial”. *Revista Educación*, 133-140. Lima: PUCP.
- Guedez, V. (1980) “Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales”. *Revista Currículum* 10. Caracas.
- Avanzini, G. (1998) *La pedagogía hoy*. México: FCE.
- I.P.S. Loreto (1994) *Programa de Profesionalización*. Iquitos.
- Miranda, O. (2008) *Perú: Impacto de la Política Económica en el Gasto Público en Educación, 1950-2000*. Lima: UNMSM.
- Ministerio de Educación (1997) *Currículo de formación docente para la especialidad de primaria en los institutos superiores pedagógicos del plan piloto 1996 y ampliación 1997*: Documento de trabajo. Lima: Dinforad; MINEDU; BID.
- Messina, G (1999) “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.” *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19, Formación Docente, Enero-abril 1999. Santiago de Chile.
- Palacios, M. y Paiba, M. (1997) *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Palacios, M. A. (1997) *Hacia una propuesta de desarrollo para el magisterio peruano*. Lima: Tarea.
- Pinto, M. (1997) *Innovaciones en la práctica docente: crea sociedad*. Lima: Tarea/GTZ.
- Tedesco, J.C. (2007) “Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina.” *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 87-102.
- Tedesco, J.C. (2002) *Una política integral para el sector docente. Ponencia en Foro Internacional, Encinas 2002*. Conferencias Magistrales, 7-10. Lima: Derrama Magisterial.
- Tarea/GTZ (1997) *Encuesta a directivos de diez institutos superiores pedagógicos piloto*. Lima.
- Tarea/GTZ (1997) *La reforma en los hechos: informe final. (Evaluación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial)*. Lima: Tarea.

Conocimiento y matrices epistémicas

Dr. Waldemar José Cerrón Rojas

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 20/06. Aceptado 16/07/2014)

Resumen

Se interpreta el rol histórico e ideológico de la matriz epistémica que rige el origen, regularidades y formas culturales de conocer para comprender, que la verdad del conocimiento se soporta en el episteme.

Palabras clave: Matriz epistémica, conocimiento y episteme.

Abstract

Historical and ideological role of epistemic matrix governing the origin, regularities and cultural ways of knowing to understand, that the truth of knowledge is supported on the episteme is interpreted.

Keywords: Epistemic matrix, knowledge and episteme.

Introducción

La felicidad humana anida en la interacción consciente de las regularidades epistémicas que soportan las formas auténticas de conocer, significar y transformar la realidad en el tiempo y el espacio que vivimos.

Se desarrolla en el artículo el concepto de conocimiento considerando su origen y desarrollo en el momento cuando el sujeto interactúa con la realidad. Este encuentro va a significar que se recurra a determinadas formas de conocer asumidos por grupos culturales, lo cual se trasluce en la matriz epistémica, que garantiza la autenticidad del conocimiento. La validez del conocimiento particular soportada en el episteme deberá ser integrado a las regularidades del contexto local y global.

El conocimiento adquiere vigencia cada vez que se quiera proyectar y aplicar regularidades para transformar la realidad. El soporte para ser considerados como válido radica en la matriz epistémica, la que marca el inicio para generar conocimientos auténticos y formas libres de actuar en la dinámica socio ambiental productiva. La manera matriz epistémica cumple un rol trascendental, histórico e ideológico para la incorporación de conocimientos congruentes a las leyes del desarrollo socio ambiental.

La matriz epistémica materializa las formas culturales en que se origina, manifiestan y soportan las formas generales de conocer. La verdad del conocimiento se establece con el episteme que se proyecta y verifica con las leyes del desarrollo socio ambiental productivo. En el episteme se ubica el dato, establece su función, asigna el significado y describe el sistema y lugar dentro de la estructura a la que pertenece. La garantía del conocimiento se establece a partir de la matriz epistémica.

Conocimiento

Las regularidades del conocimiento se soportan en la matriz epistémica, la que marca el inicio para generar conocimientos auténticos y formas libres de actuar en la dinámica socio ambiental productiva.

Se trata de interactuar conscientemente con las regularidades que soportan nuestras formas de conocer. En la constante interacción dialéctica e histórica con las leyes socio ambientales los hombres asignamos significado a los hechos, situaciones y cosas que orientan nuestras formas de conocer, significar y transformar la realidad. Estas regularidades surgen, se desarrollan y aplican en las actividades sociales, ambientales y productivas.

Pero ¿dónde se originan nuestra forma de conocimiento? ¿Cuál es el soporte que permite afirmar que las regularidades de nuestras formas de conocer son reales? Evidentemente toda duda reclama respuestas, las cuales

son vigentes, hasta ser reemplazadas por otras más cercanas a las leyes. Es el caso de la creencia que el mundo se soportaba en cuatro elefantes y los elefantes a la vez, se sostenían en el inmenso caparazón de una tortuga que definía los destinos de los hombres y las tierras.

La pregunta subsiguiente es ¿dónde se sostienen las tortugas? Variadas fueron las respuestas: “hablemos de otra cosa”, “de aquí para adelante todas son tortugas”; “la tortuga simplemente flota”. Respuestas que fueron desbaratadas por la teoría heliocéntrica (<http://perspectivas.com.mx/teoria-heliocentrica.html>) de Aristarco de Samos (siglo III A.C.); Copérnico (XVI); Kepler (1609); Newton (1685) y Einstein (1916) explicaciones que soportan el conocimiento actual porque están sujetas a leyes.

En el caso del desarrollo social durante mucho tiempo se aceptaba que los destinos sociales eran inmutables. Tal forma de conocimiento fue rebatido por el conocimiento y dominio de las leyes del desarrollo social propuestas y sistematizadas por el materialismo histórico. Si no se conocieran las leyes del desarrollo social seguirían vigentes conocimientos de carácter fatalista y conservador en las sociedades.

Son estas regularidades las que demostradas en la práctica sustituyen a otras porque están basadas en la objetividad. La dinámica del conocimiento suscita en el instante en que el sujeto interactúa sea con un objeto o sujeto por alguna necesidad. El conocimiento es el movimiento necesario del sujeto hacia las conexiones internas y externas del objeto o sujeto en determinado tiempo y espacio, transformándolos y poniéndolos a su servicio, se supera de esta manera la regularidad de la simple adaptación.

Una regularidad del conocimiento es superada por otra a medida que se compenetran con las leyes, principios y categorías proporcionadas por el conocimiento científico. La ciencia se soporta en las regularidades objetivas más generales desarrolladas y sistematizadas por los pueblos. La forma del conocimiento humano se soporta en el episteme (ciencia) de la matriz epistémica, que origina la cosmovisión, mentalidad, ideología y espíritu de tiempo correspondiente al modo de ser en la vida misma.

Matriz epistémica

La matriz epistémica es el punto de encuentro entre determinadas formas del conocer que adoptan las culturas humanas y la realidad. Concurren estos elementos de manera tal, que es el punto de inicio para asignar significados de regularidad a los conceptos, categorías, leyes y principios que simbolizará y transformará dialécticamente. Estas transformaciones nos conllevarán a niveles más altos del conocimiento, y son éstos, los que se definirán la dirección ideológica de la historia.

Atribuye firmeza al significado del conocimiento que se genera y propone. La fundamentación epistémica hace que el conocimiento particular adquiera sentido colectivo en el contexto global con el que se fundarán el espíritu de tiempo, capaz de mejorar sus condiciones de vida material y espiritual. *La palabra episteme proviene de “epi” que quiere decir “sobre” y “steme” que viene del sanscrito que significa “tenerse en pie”, “fijarse sobre”, (Martínez Migueléz, 1997, p. 155).*

El movimiento consciente hacia las relaciones internas y externas de la matriz epistémica conllevará a identificar nuestra forma de conocer. Esta identificación brinda identidad, seguridad y convicción necesaria para proponer regularidades objetivas que desarrollen nuestra cultura. La interacción del episteme con la realidad constituye la independencia de conocimientos alienantes otorgando probabilidades de generar conocimientos auténticos, científicos y prospectivos.

Hernández Gómez (2008) refirió que la episteme es el “lugar” en el cual el hombre queda instalado para conocer y actuar de acuerdo a sus reglas estructurales. Las ciencias humanas forman parte del episteme moderno que delinea el perfil del hombre capaz de hacer “su propia historia” debido a que el episteme hace al hombre como tal.

La matriz epistémica, por consiguiente, es un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituye “la misma vida” y “el modo de ser”, y que da origen a una Weltanschauung o cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un Zeitgeist o espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y

a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social. En una palabra, que la verdad del discurso no está en el método, sino en la episteme que lo define. (Martínez, p. 18).

Es el soporte de la vida cultural de los pueblos, rige la manera peculiar de conocer, simbolizar y transformar el contexto local y global. Sistema que establece las formas de pensar, ser y vivir; con las que genera una cosmovisión, mentalidad, ideología, espíritu de tiempo, paradigma científico o teorías y métodos para interactuar científicamente con la esencia de la realidad social o natural. Es el episteme el que define la verdad de lo que se pretende describir, explicar o interpretar.

La matriz epistémica es la forma que origina y rige la manera de conocer en determinado contexto. En este espacio y tiempo se asignan significados interdisciplinarios a las regularidades que presentan los hechos y objetos de la existencia, las que subsumidas dentro de las leyes generales y universales adquieren el carácter de conocimiento científico. El conocimiento científico se soporta en el episteme como punto de partida y llegada del conocimiento, el cual se desarrolla permanentemente.

La práctica del conocimiento interdisciplinario basado en la matriz epistémica, como punto de partida y llegada, en un espiral inacabable agudiza las habilidades investigativas. El autocontrol, solidez, flexibilidad, precisión, economía y transferencia aplicadas de manera progresista concretizarán significados bellos y benéficos para la felicidad de los pueblos. Entonces el conocimiento es producto de la interacción de la matriz epistémica con las regularidades históricas en determinado tiempo y espacio.

La construcción interdisciplinaria de la matriz epistémica está en función del desarrollo de la ciencia y la tecnología así como de las relaciones sociales en una determinada sociedad. Esta construcción social del conocimiento requiere proyectar sus explicaciones, descripciones o interpretaciones desde su soporte epistemológico a la simbolización universal atribuida por la ciencia para comprender sus significados. La comprensión real de los significados contribuirá a mejorar el mundo en el que vivimos.

Las interacciones con las regularidades históricas nos acercan a la esencia de las conexiones internas y relaciones externas de los sujetos con los sujetos u objetos. El acercamiento objetivo a la realidad marca su inicio en el episteme al ubicar el dato, establecer su función, asignar el significado, sistematizar sus y establecer el lugar que ocupa en estructura a la que pertenece. Este es el camino para aprehender la forma de conocer, significar y transformar benéfica la realidad social y natural.

Las condiciones del pensar, la misma vida, cosmovisión, mentalidad, ideología, espíritu de tiempo, paradigma, método, técnicas, estrategias para investigar la realidad socio ambiental económica se genera en el episteme. La verdad de lo que se presenta a la historia como un nuevo conocimiento no está en el método con el que se investigó sino en el episteme.

Durante las labores educativas con estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú (2008-2013) se construyeron matrices epistémicas de las ciencias o disciplinas con las que interactúan. Significó un deslinde entre las regularidades generales y particulares del origen y formas del conocimiento, muchos de ellos no partían del contexto andino amazónico e intercultural. Es necesario proyectar conocimientos auténticos a partir de una matriz epistémica interdisciplinaria.

Elementos de la matriz epistémica

Los elementos del episteme constituyen:

1. Sistema pre lógico y pre conceptual que determinan las condiciones del pensar.
2. El modo de vida y la misma vida.
3. La cosmovisión, mentalidad, ideología, espíritu de tiempo, paradigmas, teorías, métodos, técnicas, estrategias
4. Naturaleza de la realidad social y natural.
5. Episteme: (Datos, función, significado, sistema y lugar que ocupa en la estructura a la que pertenece)

Actividad (profesión)	Dato	Función	Significado	Sistema
Industrias alimentarias	Alimentos	Aplicar la tecnología alimentaria	Garantía alimentaria	Ing. Ind. Aliment. -tecnología alimentaria- sociedad
Antropología	Cultura	Interpretar la lógica cultural	Garantía de la identidad cultural	Antropólogo- cultura- sociedad
Derecho	Norma jurídica	Interpretación de la norma jurídica	Garantizar la aplicación de la norma jurídica	Sujeto- norma jurídica – sociedad
Forestal	Bosque	Manejo sostenible del bosque	Seguridad forestal	Sujeto – bosque – sociedad
Químico	Sustancia producida	Transformación de la materia en una sustancia útil	Medicina o veneno	Químico – sustancia – sociedad
Agronomía	Cultivo	Manejo científico tecnológico del cultivo	Garantizar la seguridad alimentaria	Agrónomo – cultivos – sociedad
Contabilidad	Hecho contable y financiero	Proyectar información contable y financiera	Decisiones contables y financieras	Cpc.-Informe contable – sociedad
Turismo	Hecho turístico	Recreación y educación en los espacios turísticos	Bienestar intercultural	Guía - turistas – espacio recreativos y educativos – sociedad
Arquitecto	Espacio arquitectónico	Diseño arquitectónico	Espacios habitables (confort)	Arquitecto-espacio- sociedad
Educación	Estudiantes	Formación e información	Desarrollo cultural	Maestro – formación e información – sociedad
Investigador	Nuevos conocimiento	Producción del conocimiento	Bienestar social	Investigador – nuevos conocimientos – sociedad
Comunicación	Hecho noticioso	Elaboración del mensaje	Corriente de opinión y conversación	Comunicador – hecho noticioso – sociedad

Conclusiones

1. El conocimiento es una interacción epistémica del sujeto con las leyes del desarrollo socio ambiental, se origina sincrónicamente en el encuentro del sujeto con la realidad, mediada por las regularidades y formas culturales de conocer, para significar de manera auténtica hechos y fenómenos en el contexto local y global.
2. La matriz epistémica soporta las formas auténticas de conocer, significar y transformar la realidad en el tiempo y el espacio en que vivimos, marca el inicio de las regularidades de conocimientos genuinos y libres para interactuar con las leyes particulares y generales de la dinámica socio ambiental productiva
3. El episteme es la forma esencial en que el conocimiento auténtico, seguro y confiable se presenta en la historia, es el soporte necesario del espíritu investigador porque constituye el inicio para generar conocimientos originales e interdisciplinarios al servicio de la humanidad.

Referencias bibliográficas:

Hernández, J. (2008) "Episteme de la inteligencia." *Revista de inteligencia*. <http://perspectivas.com.mx/teoria-heliocentrica.html>.

Martínez, M. (1997) *El paradigma emergente*. México: Trillas.

Martinez, M. M. (2008) *Epistemología y Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Unellez - Barinas, E. (2011) *Realidad compleja*. <http://realidadtranscompleja.blogspot.com/2011/07/actividad-i-termino-matriz-epistemica.html>.

Convergencia entre la epistemología de mapa de progreso y comprensión escrita en los estudiantes del Valle del Mantaro

Dr. Jesús Tello Yance

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 2/06. Aceptado 26/07/2014)

Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación consistió en el análisis de la convergencia entre la epistemología de los mapas de progreso y la comprensión escrita en los estudiantes del Valle del Mantaro, el objetivo fue determinar la convergencia entre la epistemología de los mapas de progreso y la comprensión escrita en los estudiantes del Valle del Mantaro. Para tal propósito se ha utilizado el tipo de investigación descriptiva, lo cual ha permitido describir el nivel de logro de la comprensión escrita de los estudiantes. El uso del método hipotético-deductivo nos ha permitido la utilización de la teoría fundamental para explicar el fenómeno o la variable objeto de estudio, el diseño utilizado fue una estrategia general de trabajo, cuyo diseño es el transaccional descriptivo. La muestra de estudio estuvo constituido por 47 estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, seleccionados mediante la técnica no probabilística a criterio del investigador. Se ha utilizado como técnica de recopilación de datos la encuesta. Se ha deducido las siguientes conclusiones: Existe un nivel medio de comprensión escrita en los estudiantes, significa que los estudiantes no comprende ni extraen en su totalidad el significado de las palabras del texto. No existe diferencia positiva en la comprensión escrita entre los varones y las mujeres en los niveles de mayor logro en dominio de habilidades deductivas, significa que tanto los varones y mujeres analizan el proceso de decodificación e inferencia en iguales condiciones. El estudiante no logra cumplir con la función de transformar la información a una interpretación, de acuerdo a la epistemología del mapa de progreso la comprensión en los estudiantes no logra alcanzar el nivel 7 del estándar medio sobresaliente.

Palabras clave: Epistemología del mapa de progreso y comprensión escrita.

Abstract

The purpose of the present research is consisted in the analysis of the convergence between the epistemology of maps of progress and understanding written in the Mantaro Valley students, the objective was to determine the convergence of the epistemology of maps of progress and understanding written in the Mantaro Valley students. For that purpose has been used the type of descriptive research, which has allowed to describe the level of achievement of the written understanding of students, method used was hypothetical deductive, using the hypothetical-deductive method has allowed us the use of the fundamental theory, to explain the phenomenon or the variable object of study, the design used was a general work strategy whose design is the transactional descriptive. Study sample was made up of 47 fifth grade of secondary education students, selected by the technical not probabilistic at the discretion of the investigator. In this research has been used as a technique of data collection the survey. It has been deducted the following conclusions: there is a mid-level of understanding written in students, means that students do not understand, or extract the meaning of the words of the text in its entirety. There is no positive difference in understanding written between men and women in levels of higher achievement in mastering deductive skills, means that both men and women analyze the decoding process and inference on an equal footing, which basically fails to fulfill the function of transforming information to an interpretation, according to the epistemology of the map of progress understanding in students fails to reach level 7 standard outstanding environment.

Keywords: Epistemology of the map of progress and written comprehension.

Introducción

La convergencia de la epistemología de los mapas de progreso y la comprensión escrita se entendió como un proceso en que las ciencias que explican los mapas de progreso y la realización de los procesos mentales para efectuar la comprensión de los textos escritos se correspondan mutuamente en el logro de las capacidades y los niveles de aprendizaje o estándares de logro.

El nivel de logro de la comprensión escrita de los estudiantes, están referidos tanto al hacer y conocer como al ser y el convivir, y han de ser consistentes con la necesidad de desempeñarse eficaz, creativa y responsablemente como personas, ciudadanos y agentes productivos y de cambio en un mundo globalizado. Naturalmente este tipo de comprensión escrita exige el desarrollo de la capacidad de pensar, de producir ideas y de transformar realidades transfiriendo conocimientos a diversos contextos y circunstancias.

Los niveles bajos de comprensión escrita de los estudiantes en las áreas claves de la educación básica, ha generado diferentes críticas al tipo de educación que se ejecuta en el sistema educativo nacional en todos los niveles. El Ministerio de Educación con el propósito de mejorar la comprensión de los estudiantes ha puesto en práctica un nuevo modelo de enseñanza, los mapas de progreso con sus rutas de aprendizaje de acuerdo a las áreas del sistema educativo vigente. El propósito es generar cambios en la estructura de aprendizaje de los estudiantes mediante los mapas de progreso de aprendizaje, cuyos niveles ya están estandarizados, según la Ley de SINEACE, los docentes de Educación Básica Regular deben perfeccionar sus sistemas de enseñanza y la evaluación de los alumnos. El sistema comprende un conjunto de procesos estandarizados. Es necesario recalcar que el buen desempeño en la comprensión del texto escrito de los estudiantes dependerá de un buen desempeño de los docentes en el dominio de la materia, la enseñanza y un buen sistema de evaluación adecuada.

Los Mapas de desarrollo del Aprendizaje describen la dirección del desarrollo en un área de aprendizaje y así definen un marco de referencia para monitorear el crecimiento individual.

Constituyen por tanto una secuencia del aprendizaje en niveles. Secuencia basada en la evidencia. Se convierten, por tanto, en una expectativa de aprendizaje ideal para determinados cursos asociados a niveles de progreso. Ofrecen criterios para observar el aprendizaje y posibilitan el trabajo coordinado de los profesores de distintos grados y ciclos. Fijan criterios comunes para observar y describir cualitativamente el aprendizaje logrado en forma de competencias clave.

Material y métodos

En el presente trabajo de investigación se ha utilizado materiales que ha permitido concretar todo el proceso de la investigación, así como la aplicación de métodos en la operativización de la investigación. El presente estudio responde a una tipología de investigación descriptiva, lo cual ha permitido describir la comprensión escrita tomando en cuenta el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes. En el presente trabajo de investigación se ha utilizado el método hipotético deductivo, según Sierra (2002, p. 30), se entiende por método, como procedimiento, está constituido por las etapas generales de actuación que forma su contenido y por las técnicas y procedimientos concretos, operativos, para realizar en un caso determinado las fases generales de actuación en cuestión.

El uso del método hipotético-deductivo nos ha permitido la utilización de la teoría fundamental, para explicar el fenómeno o la variable objeto de estudio. El Diseño metodológico de investigación fue no experimental, Se ha utilizado un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo. El diseño utilizado fue una estrategia general de trabajo, cuyo diseño es el Transeccional descriptivo, con el diseño transeccional o transversal se ha recolectado datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. La muestra de estudio del presente trabajo de investigación estuvo constituido por 47 estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, seleccionados mediante la técnica no probabilística a criterio de los investigadores. En la presente investigación se ha utilizado como técnica de recopilación de datos la encuesta, que ha permitido recoger datos referidos al nivel de logro de la comprensión escrita de los estudiantes de los últimos grados de Educación Secundaria, para ello se aplicó como instrumento el cuestionario de comprensión escrita.

Resultados de la investigación

Las dimensiones o componentes de la comprensión de texto escrito, fue una investigación realizada con los estudiantes del Valle del Mantaro, tomando como material de investigación el relato oral “El origen del día y la noche”. Se trata de una leyenda que describe que en las lejanas y mágicas tierras del Perú habita la tribu de los chamas. Al igual que otros pueblos primitivos los chamas tienen antiguas y maravillosas leyendas para explicar los fenómenos de la naturaleza y la razón del universo. Una de esas leyendas explica el origen del día y de la noche. El contenido del cuento dice:

Según los chamas, el dios Habi tuvo dos hijos: Bari, dios del Sol, y Use, diosa de la Luna. Bari era un joven fuerte, de rubios cabellos rizados y piel dorada como la miel. Era alegre y alborotador y poseía una desbordante vitalidad. Siempre andaba inventando travesuras y disfrutaba como un niño haciendo rabiar a su hermana. Por el contrario, Use era una muchacha frágil, lánguida, de una extraordinaria palidez, y bella y delicada como una hermosa rosa blanca. Un caluroso día de verano, la bella Use fue a bañarse a un lago de aguas tranquilas y transparentes. Al atardecer, la diosa blanca se sentó a la orilla del lago y se entretuvo contemplando la divina imagen de su rostro que reflejaban las cristalinas aguas. Use disfrutaba, por fin, de unos momentos de paz en el día más abrasador de aquel implacable verano. Bari, que mientras tanto estaba paseando por los alrededores, descubrió a su querida hermana mirándose en las aguas del lago y, en ese preciso momento, decidió gastar una de sus frecuentes bromas. Se untó las manos con la oscura resina de un árbol y se fue acercando sigilosamente a Use, que, de espaldas a Bari, continuaba absorta ante las aguas. Cuando llegó hasta ella, Bari frotó las negras palmas de sus manos en el blanquísimo rostro de Use. La cara de la diosa quedó como tiznada por hollín y, a orillas del lago, entre las divertidas carcajadas de su hermano, las aguas devolvían una imagen fea y deslucida de la cara de Use. Al verse así, la bella diosa rompió a llorar desconsoladamente. El dios Bari se arrepintió inmediatamente de lo que había hecho. –Perdóname, querida Use. Yo mismo lavaré tu precioso rostro –balbucía apenado Bari–. ¡Apártate! ¡Me has ofendido como nadie lo ha hecho jamás! ¡Déjame! –decía Use mientras rechazaba todos los ofrecimientos de su hermano. –Deja de llorar. Te suplico que me perdones –insistía Bari.– ¡No volverás a verme nunca! –gritó Use. Y la diosa, en un vuelo fugaz, ascendió a los cielos ante el estupor de su afligido hermano. Desde entonces, Use, la diosa de la Luna, sale siempre de noche, cuando Bari, el dios del Sol, ya se ha ocultado. Cuenta también la leyenda que Use siente a veces deseos de ver a su hermano y, por eso, algunos días muy claros, podemos ver la Luna y el Sol juntos en el cielo, aunque solo sea durante unos instantes.

Como resultado de la lectura a los estudiantes se les ha evaluado el dominio de varias habilidades, como: identificar el tipo familia en el contenido del cuento, el tipo parentesco de los personajes, secuencia de los hechos, actuación de los personajes, transformación de las expresiones, completamiento de oraciones, relación y unión de expresiones.

1. Tipo de familia. En el proceso de la comprensión lectora del cuento, los estudiantes identifican el tipo de familia de los hermanos Bari y Use, que son los hijos del Dios Habi, que constituyen la familia nuclear. Los varones a diferencia de las mujeres identifican en mayor porcentaje el tipo de familia de los personajes.
2. Tipo de parentesco de los personajes. Bari y Use son hermanos, los estudiantes varones identifican en forma correcta el tipo de relación de los personajes, a diferencia del género femenino, que identifica en menor porcentaje.
3. Secuencia de los hechos. Los estudiantes identifican en forma correcta la secuenciación de los hechos ocurridos en el cuento. En dicha habilidad el género masculino posee mayor porcentaje de respuestas correctas.
4. Actuación de los personajes. Los estudiantes varones a diferencia de las mujeres justifican y aceptan la actuación de Bari, según los varones las acciones realizadas y las disculpas efectuadas por parte de Bari hacia su hermana Use son adecuadas, por ello los varones no justifican la actuación de Use. A diferencia de los varones las mujeres si aceptan la actuación de Use, pero superan en el porcentaje a los varones.
5. Transforma expresiones. Los estudiantes transforman las expresiones siguiendo el modelo.

Una mirada lánguida ➡ La languidez de la mirada

- Un muro sólido →
- Un ambiente nítido →
- Un rostro lívido →

- Un niño cándido →
- Una tarde plácida →
- Una naranja ácida →

Sólo el 55% de los estudiantes encuestados lograron transformar las expresiones en forma correcta, el 45% de ellos no lograron transformar las expresiones.

1. Completamiento de las oraciones:

Los estudiantes deben completar las oraciones con las siguientes parejas de palabras:

• absorbido-absorto • soltado-suelto • hartado-harto

- Sus pensamientos la habíany estaba completamente.
- Se había de comer.....y había quedado
- Se había..... la lona porque una de las cuerdas estaba.

Sólo el 52% de los estudiantes realizaron en forma correcta el proceso de completamiento de las oraciones.

2. Relación y unión de expresiones

El 72% de los encuestados realizan en forma correcta el proceso de relación y unión de expresiones.

Discusión de resultados

Epistemológicamente los procesos mentales de mayor nivel que deberían realizar los estudiantes es el 7mo nivel del mapa de progreso, en dicho nivel deben alcanzar el máximo de las exigencias, que consisten en la comprensión de la lectura en forma analítica y reflexiva, con ello deben lograr el 4to medio sobresaliente de competencias o estándares. La lectura del cuento se ubica sólo en el 3er nivel del mapa de progreso, los estudiantes deben leer comprensivamente estructuras variados de lectura con algunos elementos que aborda temas variados del ámbito. El contenido de La lectura es para estudiantes del 6to de primaria. La lectura fue aplicada a los estudiantes del 5to de secundaria. Los estudiantes no utilizan la lectura en su función reflexiva; es decir, al leer un artículo científico, un ensayo, un cuento, una novela, transformaría el texto en una herramienta particular para trabajar la representación del mundo, para construir sistemas, para acceder a una comprensión estructural de las cosas, pero a partir de los resultados de la investigación podemos deducir que los estudiantes de secundaria de ambos géneros presentan deficiencias en varios componentes de la comprensión de textos, se trató de examinar el aspecto literal. El 60% de los estudiantes identifican en forma incorrecta la relación de parentesco de los personajes; en lo referente a las acciones de los personajes identifican en forma correcta; sólo en el proceso de transformación de las expresiones se perciben la ejecución procesos correctos, pero no logran el mayor nivel de las exigencias. Los estudiantes de secundaria en su mayor porcentaje se ubican en un nivel intermedio de desarrollo de la comprensión de textos, según los estándares internacionales los estudiantes de secundaria deberían dominar las capacidades y habilidades de análisis y reflexión en la comprensión de los textos. Con este tipo nivel de comprensión de la lectura es difícil que los estudiantes logren superar a los estudiantes de otros países de mayor nivel en estándares internacionales. Los parámetros internacionales exigen en los estudiantes dominio de competencias de acuerdo al nivel de los estudios. Las evaluaciones internacionales de la prueba Pisa, exigen muchos aspectos de la lectura, para los cuales los estudiantes deben estar preparados, podemos mencionar los aspectos fundamentales que debe cubrir las distintas destrezas cognitivas en la lectura. Comprender globalmente: Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto. Obtener información: atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto. Elaborar una interpretación: atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita. Reflexionar sobre el contenido de un texto: Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas. Reflexionar sobre la estructura de un texto: utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor. Nuestros estudiantes están muy distantes a las exigencias arriba mencionadas, por ello en las competencias internacionales de la prueba Pisa siempre somos los penúltimos.

Conclusiones

- Existe un nivel intermedio de logro de comprensión de lectura de textos en los estudiantes de secundaria en el mapa de progreso de acuerdo a la exigencia de los estándares.
- Entre los varones y mujeres no existe una diferencia positiva en el nivel de logro de comprensión de la lectura.
- En los niveles de logro de mayor dominio de habilidades deductivas, los estudiantes presentan logros negativos en la comprensión de la lectura de textos.
- Se deduce que los docentes de secundaria poseen ciertas limitaciones en el dominio de la epistemología de las bases científicas de la comprensión de textos, lo cual refleja en los estudiantes de secundaria, quienes demuestran muchas limitación en el manejo de las destrezas cognitivas necesarios para lograr una lectura efectiva y un nivel óptimo.

Referencias bibliográficas:

- Aramburu, M. (S/F) *Relaciones entre el desarrollo operativo, las preconcepciones y el estilo Cognitivo*.
- Cordamone, R. (2004) *Neuropsicología del pensamiento: un enfoque histórico-cultural*. Bs. As.
- Duval, R. (1999) *Semiosis y pensamiento humano*. Colombia: Ediciones Científiques europeenses.
- Ferreiro, R. F. (2007) *Implicaciones educativas de los estudios sobre el pensamiento*. México: Universidad La Salle.
- González, D. (2002) *El desempeño académico universitario. Variables psicológicas*. Hermosillo, Sonora: Ed. UNISON.
- González H., M. Á. (S/F) *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. UCLM.
- Ministerio de Educación. (2013) *Marco de un buen desempeño docente*. Lima: MINEDU.
- Mizraji, E. (2002) *Las investigaciones sobre las bases biológicas del pensamiento humano*. Montevideo: Instituto de Biología – Facultad de Ciencias, Universidad de la República de Uruguay.
- Kerlinger, F. N. (1994) *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Sierra B., R. (2002) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. España: Paraninfo Thonson Editores.
- Sierra B., R. (2001) *Técnicas de investigación social*. España. Paraninfo Thonson Editores.
- Vásquez R., A. (2006) *Vygotsky y Luria. Dos aliados, dos amigos, dos vidas: un acuerdo teórico-práctico sobre la mente y el protagonismo de lo social*. Puerto Rico: UIPR.

Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de Huancayo

Dr. Alberto Cerrón Lozano

Universidad Nacional del Centro del Perú

Mg. Marilú Pineda Lozano

I.S.P.P. "Teodoro Peñaloza", Chupaca

(Recibido 21/06. Aceptado 27/07/2013)

Resumen

El problema general de la presente investigación fue: ¿qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011. La investigación es de tipo aplicada, de nivel descriptivo y con diseño descriptivo correlacional. Se aplicó el método científico, como método general y, el descriptivo, como método específico. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes.

Para establecer la correlación entre las variables se utilizó de la "r" de Pearson y para la prueba de hipótesis la "t" de Student. El resultado en relación al problema general indica que existe relación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora.

Abstract

The general problem of this research was: what is the relationship between the uses of metacognitive strategies applied to reading and reading comprehension of students in the Academic Professional School of Languages, Literature and Communication, Faculty of Education at UNCP Huancayo in 2011. The research is basic type of descriptive and correlational descriptive design. We applied the scientific method as a general and descriptive, and specific method. The sample consisted of 90 students of the School Academic Professional Language, Literature and Communication, Faculty of Education at UNCP Huancayo.

To establish the correlation between variables was made using the "r" Pearson and hypothesis testing for the "t" of Student. The result on the general problem indicates that there is direct relationship between the use of metacognitive strategies applied to reading and reading comprehension of students in the Academic Professional School of Languages, Literature and Communication, Faculty of Education of the UNCP Huancayo in 2011.

Keywords: Metacognitive strategies and reading comprehension.

Introducción

El incremento vertiginoso de la información, que se difunde, principalmente, a través de textos escritos, ha generado la necesidad de que las personas interesadas en adquirir dicha información desarrollen habilidades

de comprensión lectora. Paradójicamente y en contradicción a la necesidad indicada, las evaluaciones sobre la capacidad de comprensión de textos escritos hechas en el Perú han mostrado que los alumnos de todos los niveles educativos tienen serias dificultades en asimilar la información de textos escritos y aprender de ellos. Así, según las últimas evaluaciones realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes peruanos, los resultados indican que el 65% de los alumnos se encuentran en el nivel 0; es decir, no saben obtener información, ni interpretar y reflexionar sobre ella.

En relación a las dificultades de comprensión lectora en la educación superior, Castro (2007) en su investigación titulada, *Comprensión lectora y Rendimiento Académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo del Cusco*, concluye que el 89% de estudiantes, se ubican en nivel deficitario con tendencia a malo y sólo el 11% muestran un nivel dependiente.

En relación a la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión lectora, Pinzás (2003) precisa que como resultado de varias investigaciones se llegó a la conclusión de que las destrezas metacognitivas, facilita el monitoreo y como consecuencia también la comprensión del texto, así, la conciencia sobre el proceso de comprensión motiva al lector experto a buscar el origen de sus dificultades. Por lo tanto, el lector que carece de esta conciencia no podrá identificar con claridad si está comprendiendo o no el texto y menos aún podrá plantear las medidas correctivas para superar sus limitaciones.

En las sesiones de aprendizaje desarrolladas con estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú se observó que un número considerable de alumnos no aplican, conscientemente, estrategias metacognitivas en su proceso de comprensión lectora. Estos estudiantes tienen dificultad en identificar los procesos cognitivos que utilizan al leer, no son capaces de reconocer sus dificultades para comprender los textos escritos; tampoco son capaces de plantear estrategias correctivas que los ayude a corregir dichas dificultades.

En tal sentido, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011?, y como problemas específicos se plantearon: a) ¿cuál es el nivel predominante en el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011?, b) ¿cuál es el nivel predominante de comprensión lectora en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011?

El objetivo general del estudio fue determinar qué relación existe entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011. Los objetivos específicos son: a) Identificar el nivel predominante en el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011, b) Identificar el nivel predominante en comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011.

La hipótesis general del estudio fue: existe una relación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011.

La muestra de estudio estuvo constituida por 90 estudiantes de los ciclos II, IV, VI, VIII y IX de la de la Escuela Académico Profesional de Lenguas Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo.

Los instrumentos de investigación aplicados fueron el inventario de uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y una prueba de comprensión lectora, construida en base a la técnica cloze.

Los resultados de la investigación servirán de aporte teórico para que los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú diseñen y apliquen estrategias metacognitivas al proceso de comprensión de textos escritos.

La teoría básica se desarrolló en relación a los dos variables de estudio: estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y comprensión lectora.

Sobre las estrategias metacognitivas de lectura, se precisa que el lector que comprende bien lo que lee, suele tener un buen nivel de información previa (posee una amplia cultura), con una mayor capacidad de la memoria en acción, mayor velocidad de decodificación, velocidad y corrección en la activación de conceptos, buen razonamiento inferencial y destrezas metacognitivas a través de las cuales controla su lectura.

Romero y González (2001) precisan que en el proceso de comprensión lectora se debe tener en cuenta dos aspectos: a) que el lector se conozca mejor a sí mismo, es decir, conozca qué variables personales están implicadas en la tarea que está llevando a cabo, y b) cómo puede él manipularlas y mejorarlas para conseguir sus objetivos: comprender y aprender, esto implica que un lector con destrezas metacognitivas debe: primero, saber evaluar su grado de dificultad respecto a las demandas de la tarea; segundo, saber evaluar su nivel de comprensión de lo que lee (darse cuenta cuándo está fracasando al comprender); y tercero, saber desarrollar estrategias correctivas para mejorar la comprensión del texto.

Díaz y Hernández (1998) precisan que el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura conlleva a la aplicación consciente y autorregulada de las estrategias específicas de la comprensión lectora que son precisadas como estrategias antes, durante y después de la lectura. El lector con adecuado uso de estrategias metacognitivas es el que alcanza una comprensión real y significativa del texto y por consiguiente logra aprender de él. El uso de estas estrategias, a las que se les denomina estrategias de metacompreensión lectora, es la que se evalúa y analiza en la presente investigación.

Para Vallés (1995), las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura o metacompreensión lectora se refiere a las habilidades de control de la comprensión a través del análisis de las condiciones o síntomas que desencadenan el fallo o deficiencia así como las habilidades para remediarlo. Ser hábil para remediar las deficiencias significa tener habilidades de control y habilidades correctoras. Saber controlar el proceso de lectura implica darse cuenta dónde, cómo y debido a qué se ha producido la incompreensión; y saber corregir la incompreensión implica la puesta en práctica de habilidades correctivas adecuadas.

En relación a la comprensión lectora, se manifiesta que en la actualidad la mejor explicación que se encuentra sobre la lectura es la que nos brinda la psicología cognitiva, que como precisan García, Martín, Luque y Santamaría (1995) es el paradigma dominante actual que ofrece una visión coherente de los diferentes aspectos implicados en la comprensión y aprendizaje de textos, este planteamiento coincide con lo señalado por Pinzás (1995), quien señala que la lectura es un proceso metacognitivo.

Para Romero y González (2001, pp. 20-21) la comprensión lectora es un proceso que se inicia con el reconocimiento y comprensión de palabras, para luego pasar a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite el texto y a la integración de la información que va elaborando y almacenando hasta construir una idea o estado mental sobre el texto. Además el proceso de comprensión implica construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector cuando lee no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema del texto. Comprender requiere, por parte de lector, el establecimiento de conexiones lógicas entre las ideas. En este proceso las inferencias son actos fundamentales que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y completar las partes de información implícita en el texto. Como la comprensión es un proceso mental complejo, requiere de la aplicación sistemática de estrategias generales y específicas. En el caso de la comprensión lectora se requiere aplicar estrategias cognitivas antes, durante y después de la lectura, como lo precisan Díaz y Hernández (1998). Asimismo, si el propósito del lector es leer para aprender es necesaria la aplicación de estrategias de metacompreensión lectora.

Material y métodos

Esta investigación es de carácter cuantitativo, de tipo aplicada y nivel descriptivo, ya que se orienta a describir

las variables de estudio (Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y Comprensión lectora), permitiendo comprender mejor el fenómeno estudiado: la correlación entre ambas variables. Como método general se aplicó el método científico y como método específico el descriptivo. Se utilizó el diseño descriptivo correlacional, el cual consiste en analizar y relacionar en una sola muestra de estudio dos variables que en este caso son: Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y Comprensión lectora. La población estuvo conformada por los 90 estudiantes matriculados de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP – del año 2011

Resultados

Los resultados sobre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura, muestran que el 68,29% de la muestra se ubica en el nivel medio, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 01
Resumen general de niveles de uso de estrategias metacognitivas

Niveles	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Alto	De 18 a 25	19	21.11
Medio	De 10 a 17	62	68.89
Bajo	De 00 a 09	9	10.00
Total		90	100.00

En relación a los resultados de comprensión lectora, el 50% de la muestra se ubica en el nivel deficitario y el otro 50% en el nivel dependiente y ningún estudiante se ubica en el nivel independiente, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 02
Resultado general de la comprensión lectora

Tipo de lector	Sub categoría	Frecuencia	Porcentaje
Deficitario	Pésimo: 0 a 5	11	12.22
	Malo: 6 a 8	34	37.78
Dependiente	Dificultad: 9 a 11	27	30.00
	Instruccional: 12 a 14	18	20.00
Independiente	Bueno: 15 a 17	0	0.00
	Excelente: 18 a 20	0	0.00
Total		90	100.00

Los resultados de la correlación indican que existe una correlación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora, pues la "r" de Pearson fue de 0,842. Ello se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 03
Coeficiente de Correlación

Variables de estudio	Uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura	Comprensión lectora
Uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1 ,842* ,000
	N	90 90

Comprensión lectora	Pearson Correlation	,842*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	90	90

Discusión

Los datos indican que el 68,89% (62 alumnos) de la muestra de estudio se ubican en el nivel medio de uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura. Estos resultados indican que los estudiantes de la muestra, al leer, utilizan medianamente estrategias metacognitivas, lo cual perjudicaría su comprensión ya que no estarían identificando, ni aplicando todos los procesos cognitivos que se requiere para lograr la comprensión de un texto escrito. Martí (1995) citado por Soto (2003, p. 32) explica que la habilidad metacognitiva “(...) se refiere al conocimiento que una persona tiene (o elabora en una situación determinada) sobre los propios procesos cognitivos, los cuales se diferencian según el aspecto de la cognición a los cuales se haga referencia.

A nivel de toda la muestra, el 50% (90 estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP – 2011), se ubica en el nivel deficitario de comprensión lectora, el otro 50% se ubica en el nivel dependiente; ello indica que 45 estudiantes tienen serias limitaciones en la comprensión global del texto, en tanto que los 45 estudiantes restantes pueden alcanzar una comprensión global aproximada, pero requieren apoyo pedagógico para mejorar. Estos resultados sobre comprensión lectora son similares a lo hallados por Gonzales (1998) quien, en su investigación titulada *Comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales*, halló que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. También hay similitud entre los resultados de comprensión lectora del presente estudio y los de Ugarriza (2006) quien en su investigación titulada: *Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de metacompreensión lectora*, realizada con una muestra de estudiantes universitarios, tiene entre sus principales conclusiones señala que la mayoría de los estudiantes del primer ciclo, no logran realizar con coherencia un resumen, lo que está vinculado a su incapacidad para identificar la idea principal y el título, es decir, no logran elaborar la macroestructura del texto.

Los resultados sobre la correlación entre uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora indican que existe una correlación positiva y fuerte, pues la “r” de Pearson es 0,842 (Cuadro 20). Este resultado es corroborado en la prueba de hipótesis, la cual indica que la t calculada es mayor que la t teórica ($14,64 > 1,96$); en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1); es decir, se corrobora que existe relación directa y significativa entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2011.

Sobre el vínculo entre el uso de estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura y la capacidad de comprensión lectora Baker y Anderson, citados por Pinzás (2003, p. 90), precisan: “ (...) cuando el individuo utiliza su saber sobre cómo lee y sobre cuáles son los procesos que mejoran la comprensión está llevando a cabo un trabajo de monitoreo o metacompreensión.” Asimismo la autora citada precisa que los estudios sobre metacognición y lectura llevados a cabo por Haller y Colaboradores han destacado la importancia de las destrezas metacognitivas dado que facilitan el monitoreo y como consecuencia también la comprensión. Estos estudios señalan que el lector experto que tiene conciencia de nivel de comprensión, busca el origen de las dificultades que experimenta en la lectura, en cambio el lector inexperto no se da cuenta de sus limitaciones, por lo tanto no aprende de lo que lee o su aprendizaje es limitado.

Referencias bibliográficas:

- Blázquez, C. (2001) *Estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición*. Lima: Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Castro, D. (2007) *Comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo del Cuzco*. Cuzco: Fondo Editorial del Instituto Superior Pedagógico Bernabé Cobo.

- Chávez, J. (2007) *Guía para el desarrollo de procesos metacognitivos*. Lima: Ministerio de Educación.
- Condemarin, M. y Milicic, N. (1994) *Test de cloze: Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Chile, Edit. Andrés Bello.
- Contreras, O. y Covarrubias, P. [2004] "Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios." *Educar* 8. [en línea], México: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/o8/8ofeliap.html>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc.Graw Hill.
- González, R. (1998) "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales." *Persona* N° 1. 1998. Revista de la facultad de Psicología de la Universidad de Lima. 53-65.
- García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Hardy, T. y Jackson, R. (2001) *Aprendizaje y cognición*. España: Edic. Pearson Educación.
- Mateos, M. (1995) *Programas de intervención metacognitiva dirigido a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad*. Madrid: Trotta.
- Pinzas, J. (1995) *Leer pensando*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Peronard, M. (2002) *Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión*. Consultado el 27 de febrero de 2010 de: <http://onomazein.net/7/conocimiento.pdf>.
- Ríos P. (1991) "Metacognición y comprensión de la lectura." Pablo Puente (Comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide. 275-298.
- Romero, J. y González, M. (2001) *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, Hugo Y Reyes, Carlos (1998) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Mantaro.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Soto, C. (2003) *Metacognición*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ugarriza, N. (2007) "Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de metacompreensión lectora." *SCIENTIA* Revista del Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma, 9(9), 91-175.
- Valenzuela, R. (2007) *Comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes del primer año del Conservatorio de Lima Josafat Roel Pineda*. Tesis para optar el grado de maestro. Fondo Editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú. 2007.
- Vallés. A. (1995) *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. España: Escuela Española.

Módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales en el aprendizaje de la estadística inferencial de estudiantes universitarios

Dr. Esteban Medrano Reynoso

Mg. Eduardo Espinoza Barrios

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 12/06. Aceptado 26/07/2014)

Resumen

El trabajo de investigación, se dio inicio con el planteamiento del siguiente problema de investigación ¿En qué medida la utilización de módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influirá en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú?. Asimismo se planteó el objetivo general: Utilizar los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales, para mejorar el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú. El método general fue el científico. Se aplicó una muestra de 105 estudiantes considerando la técnica no probabilística de manera intencionada. Se arribó a la conclusión que: la utilización de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influye favorablemente en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú, tal como nos indica la prueba ANOVA y la prueba Tukey Snedecor, con un nivel de significancia de 0,05.

Palabra clave: Módulos autoinstructivos, estadística inferencia.

Abstract

The research work was initiated with the approach of the research problem following what extent the use of verbal self-instructional modules using the icons influence the learning model of inferential statistics VIII semester students of the Faculty of Education and Humanities, National University of Central Peru?. So, it raised the overall objective: Using self-instructional modules using the icons Verbal model to improve learning of inferential statistics VIII semester students of the Faculty of Education and Humanities, National University of Central Peru. The general method was scientific. A sample of 105 students of VIII semester considering probabilistic technique was applied intentionally. They came to the conclusion that: the use of self-instructional modules using the model verbal icons favorably influences learning inferential statistics VIII semester students of the Faculty of Education and Humanities, National University of Central Peru, such as we indicated ANOVA and Tukey Snedecor test, with a significance level of 0.05.

Keywords: Self-instructional modules, statistical inference.

Introducción

Según Gutierrez (1990, p. 45) “Un módulo educativo es autoinstructivo cuando conduce didácticamente el aprendizaje del estudiante hacia el logro de determinados objetivos, sin la participación directa del profesor”. Las características del módulo autoinstructivo, según Gutierrez y Prieto (1990) y Saco (1991) son las siguientes:

- Se pone el énfasis en la actividad independiente de cada estudiante.
- Informa sobre los objetivos curriculares propuestos, la secuencia de los temas de estudio y su significatividad, a sí como el nivel de exigencia de los mismos.

- Explica detalladamente como manejar el material y proporcionar sugerencias para asegurar la eficacia del estudio o el desarrollo de las actividades.
- Proporciona recursos motivacionales para captar el interés de los estudiantes por los temas que se desarrollan
- Presenta gradualmente contenidos y actividades comprensibles, significativos, motivadores y adecuados a las características de los usuarios y su contexto.
- Aplica procedimientos didácticos que facilitan el aprendizaje como: reiteraciones, ejemplos, ilustraciones, gráficos, resúmenes, cuadros estadísticos, diagramas conceptuales, ejercicios de aplicación, entre otros.
- Invita al usuario a desarrollar activamente el material, ya sea respondiendo preguntas, solucionando problemas, completando gráficos, elaborando cuadros comparativos o de resumen, proponiendo investigaciones. Incluso sugiere actividades externas al material como la observación de fenómenos naturales o hechos sociales, consulta bibliográfica, entrevistas, encuestas, trabajos grupales, experimentos, etc.
- Propone diversos procedimientos a lo largo del material y al final del mismo, con la finalidad de que el estudiante evalúe su propio aprendizaje. Asimismo, le brinda posibilidad para corregir sus errores, reforzar sus aciertos y complementar información.

Según Sarramona (1981, p. 34) el módulo “impreso” autoinstructivo permite: “avanzar al alumno según sus habilidades y dedicación, sin tener que someterse a un ritmo colectivo; hace posible la aceleración y la selección en la captación del mensaje, con lo que se consigue la individualización didáctica”.

Esto supone que los materiales de enseñanza a distancia deben ser de gran autosuficiencia, es decir, deben contener en sí mismos indicaciones claras y unívocas, problemas y actividades adecuadas en su grado de dificultad y soluciones fundamentadas y comprensibles.

Dado que el módulo autoinstructivo tiene una importante cualidad, como es su permanencia física, es necesario aprovecharla al máximo. Esta cualidad facilita la tarea del aprendizaje del alumno al librarle de una situación espacio-temporal determinada. Por ello, el módulo autoinstructivo debe ser algo más que pura presentación secuenciada de contenidos, debe organizar y orientar el trabajo del estudiante, previendo sus posibles dificultades en el aprendizaje.

La estructuración del módulo autoinstructivo según Palacios (2002, p. 23) son:

- ✓ Índice: El esquema en el que se indica cuál es el contenido del material.
- ✓ Presentación: Destacar la importancia de la asignatura dentro del plan de estudio, con una visión global del contenido.
- ✓ Objetivos: Los objetivos del aprendizaje representan los enunciados técnicos, que deben plantear claramente lo que espera que conozcan y dominen los estudiantes al finalizar el material educativo.
- ✓ Contenidos: Están compuestos de conceptos (hechos, principios, leyes) los que tienen su propio tratamiento didáctico, tales como la transmisión de información, reforzamiento, definiciones, comparaciones, relaciones, clasificaciones, etc. Constituidos además, por la información suficiente y necesaria que el docente que debe conocer y estudiar el alumno, para alcanzar los objetivos propuestos; esta información estará de tal forma organizada e integrada que refleje los aspectos a trabajar al interior del material educativo. Deben haber sido seleccionados, jerarquizados y organizados en unidades temáticas, a fin de promover los aprendizajes especificados en los objetivos correspondientes. Los temas nuevos deben ser relacionados con los temas anteriores y posteriores.
- ✓ El glosario: Conjunto de términos con sus respectivas definiciones, que permiten al estudiante aclarar el contenido.
- ✓ Autoevaluación: Instrumento de carácter técnico, conformado por un grupo de preguntas objetivas o de ensayo, que el estudiante deberá responder al concluir la unidad, este resultado permitirá comprobar personalmente su aprendizaje, y saber si realmente a logrado los objetivos propuestos en cada unidad.
- ✓ Actividades: Tareas propuestas por el profesor, que debe ser desarrolladas una vez terminado la unidad, actividades que permitirán a los estudiantes los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas.
- ✓ Bibliografía básica y complementaria: Bibliografía sugerida al estudiante para complementar sus conocimientos.

Con respecto a los íconos verbales Gentner (2005, p. 200) expresa que: “Debemos distinguir en la mente los iconos e imágenes formados a partir de percepciones directas, y las imágenes, formas y esquemas que la men-

te usa, construye y recibe para procesar información. Según la teoría cognitiva de la proyección estructural, que ha alcanzado bastante desarrollo hoy en día, existen iconos y metáforas elaboradas por la mente para establecer sistemas de relaciones entre diferentes campos básicos de percepciones. Creemos que entre ambos tipos de fenómenos analógicos existe una relación, que explica también el valor simbólico que el icono tiene para implicar el acceso a mucha información”

Sheldon (2007, p. 46) sostiene que la Inferencia estadística: “Funciona para hacer inferencias de las distribuciones de las mediciones de los fenómenos; parte de la suposición de que varias muestras pertenecen a la misma población. Cuando la población a la que pertenecen las muestras difiere, tiene un efecto que se refleja en las muestras. La estadística usa la distribución de probabilidad de los estadísticos de las muestras (media, desviación estándar, varianza, etc.).

La inferencia estadística se basa en llegar a una conclusión a partir de una probabilidad de que las medias de dos o más grupos pertenezcan a la misma población. Si la probabilidad es lo suficientemente baja se concluye que las muestras no pertenecen a la misma población; por tanto, la razón por la cual difiere en los grupos genera diferentes poblaciones en esa medida”.

Por todo lo mencionado, formulamos el siguiente problema general: ¿En qué medida la utilización de módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales influirá en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú?, como también se plantean los problemas específicos:

- ¿De qué manera los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales influirá en el aprendizaje de la correlación en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades?
- ¿De qué manera los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales influirá en el aprendizaje de la regresión en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades?
- ¿De qué manera los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales influirá en el aprendizaje del muestreo en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades?

Como respuesta al problema de investigación se menciona la siguiente hipótesis general: Si se aplica de manera adecuada los módulos autoinstructivos, mediante el modelo íconos Verbales, entonces influirá favorablemente en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

De igual manera mencionamos las hipótesis específicas:

- La utilización de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influirá significativamente en el aprendizaje de la correlación en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- El uso de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influirá positivamente en el aprendizaje de la regresión en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- La utilización de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influirá significativamente en el aprendizaje del muestreo en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.

En consecuencia también se plantea el siguiente objetivo general: Utilizar los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales, en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Siendo los objetivos específicos, los siguientes:

- Utilizar los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales en el aprendizaje de la correlación en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- Emplear los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales en el aprendizaje de la regresión en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- Usar los módulos autoinstructivos mediante el modelo de íconos verbales en el aprendizaje del muestreo en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.

Método

Tipo de investigación: El tipo de investigación utilizada en la investigación fue experimental,

Nivel de investigación: El nivel de investigación fue un estudio de comprobación de hipótesis causales.

Diseño de investigación: Pues en el trabajo de investigación se aplicó el diseño de grupos no equivalentes o con grupo control no equivalente (o con grupo control no aleatorizado), siendo el diagrama siguiente:

G.E1	O ₁	X	O ₂
G.E 2	O ₃	X	O ₄

G.C3	O ₅		O ₆

Donde:

O ₁ , O ₃ , O ₅	:	Pre test o prueba de entrada
X	:	Variable experimental
O ₂ , O ₄ , O ₆	:	Post prueba o prueba de salida.

Población: En el trabajo de investigación la población motivo de estudio estuvo conformada por 235 estudiantes aproximadamente de las siete especialidades de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú y es como sigue:

Tabla 01
Cantidad de la población motivo de estudio

ESPECIALIDAD	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
Matemática y física	29
Español y literatura	42
Educación física	35
Educación inicial	28
Biología y química	28
Ciencias sociales e historia	32
Educación primaria	41
TOTAL	235

Fuente: Nómina de matriculados

Muestra: Por ello la muestra motivo de estudio estuvo conformada por tres salones de distintas especialidades, siendo en total de 105 estudiantes, tal como se menciona en la tabla:

Tabla 02
Elementos de la muestra motivo de estudio

ESPECIALIDAD	CANTIDAD DE ESTUDIANTES DEL VIII SEMESTRE
Español y literatura	42
Educación inicial	28
Educación primaria	35
TOTAL	105

Fuente: Nómina de matriculados

El tipo de muestreo que se aplicó en el trabajo de investigación fue el muestreo no probabilística, ya que no se

conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los elementos de una población de poder ser seleccionado en una muestra.

Técnicas de investigación:

- Fichaje. Es una técnica mediante la cual el investigador va depositando, con criterio selectivo y siguiendo ciertas normas técnicas, toda información referida a un trabajo específico. Este depósito se hace en unas tarjetas o fichas cuyo empleo variará de acuerdo al estudio programado.
- Evaluación pedagógica. La evaluación pedagógica se desarrolló para determinar los resultados de la prueba de entrada y prueba de salida y efectuar las comparaciones correspondientes de los grupos de estudio, de esta manera determinar los logros en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía de Humanidades.
- Técnica documental o análisis documental. Es una técnica que consistió en el estudio detallado de los documentos que constituye fuentes de datos sobre las variables de estudio. En este caso trató del estudio de las unidades que conformó el material autoinstructivo con respecto a la asignatura de estadística inferencial.
- Utilización de laboratorio. En este caso se utilizó la computadora para la obtención de información sobre el fenómeno de estudio.

Instrumentos para la recolección de datos:

- Fichas. Para registrar los datos más importantes, de tal forma se emplearon fichas de registro, fichas bibliográficas como también fichas de investigación.
- Prueba de entrada y salida Estos instrumentos son necesarios para determinar el promedio de la prueba de entrada y salida, como también hallar las medidas de dispersión tales como: Varianza, desviación típica, coeficiente de variación.
- Módulos autoinstructivos. Este instrumento es elaborado en capítulos considerando los diferentes temas de la asignatura de estadística inferencial, además constará de las partes esenciales sobre la elaboración del material correspondiente. Además dicho material fue utilizado por cada uno de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- Internet. Mediante el cual se obtuvieron la información de los antecedentes de la investigación, como también sobre el marco teórico y otras.

Métodos de análisis de datos: En el trabajo de investigación se aplicó la estadística descriptiva, mediante los estadígrafos de la media aritmética, varianza, desviación típica y coeficiente de variación, así mismo se tuvo en cuenta la prueba ANOVA con el propósito de determinar la diferencia significativa de promedios, además la prueba Tukey para validar la hipótesis, entre los grupos experimentales y el grupo control, con $\alpha = 0,05$ de significancia y 0,95 de confianza.

Resultados de la investigación

a. Estadígrafos de la prueba de entrada

Tabla 04
Resumen de los estadígrafos de la prueba de entrada

Estadísticos	n	Ma	Me	Mo	Sx	S_x^2	C.V.
Especial.							
Ed. primaria	35	6,20	06	06	1,346	1,812	21,71%
Español y literatura	42	4,98	05	05	1,259	1,585	25,28%
Ed. inicial	28	5,11	05	05 y 06	1,286	1,655	25,17%

Fuente: Archivo de la prueba de entrada

El promedio de los alumnos de educación primaria fue mayor que el promedio de los alumnos de Español y Literatura; como también de los estudiantes de Educación Inicial en la prueba de entrada.

El 50% de los alumnos de educación primaria lograron puntajes menores e igual a 06 y el otro 50% de los estudiantes obtuvieron puntajes mayores de 06; mientras que el 50% de los estudiantes de Español y Literatura,

educación inicial alcanzaron puntajes menores e igual a 05 y el otro 50% de los estudiantes de ambas especialidades lograron puntajes mayores de 05.

El valor de mayor frecuencia en la especialidad de educación primaria fue de 06; como también en la especialidad de Español y Literatura resultó de 05; mientras que en educación inicial los valores de mayor frecuencia fueron de 05 y 06 llamado bimodal.

Por otro lado los puntajes en las especialidades logrado por los estudiantes fueron mínimamente dispersos tal como nos indican los valores de la desviación típica o estándar.

Así mismo los valores de los coeficientes de variación de las tres especialidades tienen ser homogéneos ya que dichos valores son menores del 30% convencional.

b. Estadígrafos de la prueba de salida de los grupos experimentales y grupo control

Tabla 06
Resumen de los estadígrafos de la prueba de salida

Estadísticos \ Grupos	n	Ma	Me	Mo	Sx	S_x^2	C.V.
G.E. Español y literatura	42	14,52	14	14	1,330	1,768	9,16%
G.E. Ed. Inicial	28	14,32	14,50	14	1,867	3,485	13,04%
G. Control Ed. Primaria	35	11,94	12	12	1,781	3,173	14,92%

Fuente: Archivo de la prueba de salida

Luego de aplicar la prueba de salida a los tres grupos se lograron los siguientes resultados: los promedios de los grupos experimentales fueron mayores que el promedio del grupo control.

El 50% de los alumnos del grupo experimental de la especialidad de Español y Literatura lograron puntajes menores e igual a 14 y el otro 50% de los estudiantes obtuvieron puntajes mayores de 14.

Así mismo en el grupo experimental; en la especialidad de Educación Inicial el 50% de los alumnos lograron puntajes menores de 14,50 y el otro 50% puntajes mayores de 14,50.

Por otro lado el valor de la mediana del grupo control fue de 12 siendo un puntaje aprobatorio.

Con respecto al valor de la moda el puntaje de mayor frecuencia presentado en los grupos experimentales fue el valor de 14; sin embargo en el grupo control resultó de 12.

Los puntajes logrados por los alumnos de los grupos experimentales y grupo control; en la prueba de salida fueron mínimamente dispersos; tal como nos manifiesta los valores de la desviación típica o estándar.

c. Contrastación de la hipótesis con respecto a estadística inferencial

Hipótesis operacional

Ho: No existe diferencia significativa de promedios en la aplicación del módulo autoinstructivo mediante el modelo de íconos verbales para mejorar el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$$Ho: \mu_{E.L} = \mu_{E.I} = \mu_{E.P}$$

Ha: Al menos una media es diferente en la aplicación del módulo autoinstructivo mediante el modelo de íconos verbales para mejorar el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$$Ha: \mu_{E.L} \neq \mu_{E.I} \neq \mu_{E.P}$$

Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ es decir el 5%

Distribución muestral

$gl_{\epsilon} = k-1 = 3-1 = 2$

$gl_{dg} = n-k = 105 - 3 = 102$

F teórica

$F_{(2;102;0,05)} = 3,079$

Recolección de datos y cálculo

	Español – literatura (grupo experimental)	Ed. Inicial (grupo experimental)	Ed. Primaria (Grupo control)	Total
$\sum x$	610	401	418	1429
$\sum x^2$	8932	5837	5100	19869
$(\sum x)^2$	372100	160801	174724	707625
\bar{x}	14,52	14,32	11,94	13,59
n	42	28	35	105

RESUMEN DE LA PRUEBA ANOVA

Fuente de variación	gl	SC	CM	F
Entre grupos	2	146,51	73,26	27,23
Dentro de grupos	102	274,48	2,69	
Total	104			

Es significativo

PRUEBA TUKEY – SNEDECOR

TRATAMIENTO	\bar{x}	$\bar{x}-11,94$	$\bar{x}-14,32$
Esp. Literatura (G. Experimental)	14,52	2,58	0,20
Ed. Inicial (G. Experimental)	14,32	2,38	
Ed. Primaria (G. Control)	11,94		

$CM_{dg} = 2,69$

$n_1 = 42$

$n_2 = 28$

$n_3 = 35$

$S_x^- = 0,28$

$Q_{(3;102)} = 3,36$

$D = Q S_x^-$

$D = (3,36)(0,28)$

$D = 0,94$

Decisión estadística: Como existe diferencia significativa de promedios entre Español – Literatura (grupo experimental) y Educación Primaria (grupo control) y además existe diferencia significativa de promedio entre Educación Inicial (grupo experimental y Educación Primaria (grupo control)); en consecuencia se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Conclusión estadística: Se concluye que existe diferencia significativa de promedios entre los grupos experimentales y grupo control en la aplicación del módulo autoinstructivo mediante el modelo de íconos verbales para mejorar el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú con un nivel de significancia de 0,05.

Discusión de resultados

La aplicación del módulo autoinstructivo mediante los íconos verbales se dio inicio mediante el diagnóstico que consistió en la prueba de entrada, llamado también pre test, acerca de estadística inferencial, para ello se aplicó el instrumento a los estudiantes de las especialidades de educación primaria, español – literatura y educación inicial, cuyos resultados sirvió como base para determinar los grupos experimentales y grupo control, así que los grupos experimentales estuvo conformada por las especialidades de educación inicial y español – literatura y el grupo control por los estudiantes de educación primaria.

El trabajo experimental se realizó en función a la responsabilidad de cada uno de los estudiantes demostrando las habilidades, destrezas en los contenidos del tema motivo del estudio, es decir en los temas de estadística inferencial.

Es así que los aprendizajes logrados por los estudiantes fueron significativos ya que permitieron desarrollar la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, la capacidad de reflexión, responsabilidad en el estudio, ya que el módulo autoinstructivo resultó ser una organización sistemática lógica y ordenada.

De esta manera permitiendo la interacción con el estudiante de manera individual, por otro lado el módulo instructivo permitió que el estudiante aprenda los nuevos conocimientos de manera activa, organizados con sus estructuras cognoscitivas previas, pues en la prueba de salida el 100,00% de los estudiantes del grupo experimental de la especialidad de Español y Literatura lograron puntajes aprobatorios, además el 92,86% de las alumnas de la especialidad de Educación Inicial también lograron puntajes aprobatorios, sin embargo los estudiantes del grupo control alcanzaron puntajes aprobatorios en un 80,00%.

Luego los puntajes logrados en el pre test y post test tanto de los grupos experimentales y grupo control se procesaron mediante las medidas de tendencia central; mediante aritmética, mediana, moda, como también las medidas de dispersión: varianza, desviación estándar y coeficiente de variación, así mismo se aplicaron la prueba ANOVA y la prueba Tukey Snedecor con el propósito de validar la hipótesis de investigación.

El promedio logrado en la prueba de entrada por los estudiantes de Educación Primaria resultó de 6,20 puntos, mientras que el promedio logrado por los estudiantes de la Especialidad de español y Literatura fue de 4,98 y el promedio de las alumnas de Educación Inicial resultó de 5,11 puntos, en consecuencia los tres promedios fueron puntajes desaprobatorios, sin embargo el promedio de los alumnos de Educación Primaria fue mayor que los demás promedios.

Después del trabajo experimental, los resultados fueron los siguientes; el promedio de la prueba de salida del grupo experimental (Español y Literatura) fue de 14,52 puntos, el promedio del otro grupo experimental (Educación Inicial) resultó de 14,32 puntos y el promedio del grupo control (Educación Primaria) fue de 11,94; en tal sentido los tres promedios fueron puntajes aprobatorios. Posteriormente al aplicar la prueba Z, en los grupos experimentales se logró que Z_c resultó menor que Z_t ($0,50 < 1,96$); con este resultado se llegó a concluir que no existe una diferencia significativa entre promedios entre el grupo experimental de la especialidad de Español y Literatura y el grupo experimental de la especialidad de Educación Inicial en la aplicación de los módulos autoinstructivos en el tema de inferencia estadística. Con respecto a la contrastación de hipótesis en el grupo experimental de la especialidad: Español y Literatura entre la prueba de entrada y salida, como también en la contrastación de hipótesis en el grupo experimental de la especialidad de Educación Inicial entre la prueba de entrada y salida los resultados fueron satisfactorios, ya que en ambos casos se determinó la diferencia

significativa de promedios entre la prueba de entrada y la prueba de salida en la aplicación de los módulos autoinstructivos mediante íconos verbales.

Así mismo los trabajos de investigación sustentados por Fragaso Iglesias, Arenas Campos, Huayhua Gamarra y Espinoza Zapata, llegaron a la conclusión que de que los materiales autoeducativos permite a los profesores realizar una labor de verdaderos coordinadores, como también el uso de medios y materiales autoeducativos desarrolla la capacidad de análisis y de interpretación de los estudiantes, además mejora los niveles de aprendizaje y facilitan el desarrollo de las sesiones de clase, así mismo se puede mencionar que el módulo autoinstructivo en el proceso de enseñanza de estadística inferencial, es adecuado para mejorar el aprendizaje; y por último que la conducta humana, está guiada y dirigida por esfuerzos, los cuales son de carácter motivador para dirigir una conducta y de esta manera lograr una respuesta esperada hacia los demás.

Por los resultados obtenidos en los trabajos de investigación ya indicados, se deduce la importancia del módulo autoinstructivo; sobre todo en el tema de estadística inferencial.

El módulo en mención es importante ya que el estudiante quede capacitada en el tema elegido y para ello se debe estructurarse en pequeñas pasos de manera que la estudiante participe activamente y dé respuestas frecuentes y que se le refuerce cada uno de esos pasos, posibilitando el progreso de los conocimientos con diferente ritmo aunque trabajen con objetivos comunes. Sin embargo lo más importante es el ritmo de estudio, es decir que se debe permitir que el alumno progrese según su propio ritmo de trabajo.

Conclusiones

1. La utilización de los módulos autoinstructivos, mediante el modelo íconos Verbales, influye favorablemente en el aprendizaje de la estadística inferencial de los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú, con un nivel de significación de 0,05, y con 0,95 de efectividad, según la prueba ANOVA y la prueba Tukey Snedecor.
2. La utilización de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influye significativamente en el aprendizaje de la correlación en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades, con 0,05 de significancia, tal como lo demuestra la prueba ANOVA y la Prueba Tukey.
3. El uso de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influye positivamente en el aprendizaje de la regresión en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades, tal como lo demuestra la prueba ANOVA y la prueba Tukey.
4. La utilización de los módulos autoinstructivos mediante el modelo íconos verbales influye significativamente en el aprendizaje de la regresión en los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Pedagogía y Humanidades, con un nivel de significancia de 0,05.

Referencias bibliográficas:

- Abolio, C. (1976) *Planeamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje*. Bs. As.: Ediciones Marymar.
- Alcántara y Ayala. (1989) *Material educativo*. Lima: Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Aliaga, G. (2005) *Medios y materiales educativos*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Arenas, G. (2006) *Medios y materiales autoeducativos para la enseñanza de poliedros en estudiantes del 4to grado de secundaria del Centro Educativo “Juan Domínguez de Valle*. Argentina: Universidad Católica de la Plata.
- Ary, D. (1989) *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Edit. Mac Graw – Hill.
- Babbie, E. (2000) *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editores.

- Buendía y Colás. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. México: Mc Graw Hill.
- Carrasco D. (2006) *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Chávez A. N. (2004) *Introducción a la investigación educativa*.
- Fabrizi P. (2004) *El giro semiótico*. Madrid: Gedisa.
- Fragoso I. (2005) *Guía para la elaboración de paquetes didácticos*. México.
- Gagné y Briggs. (1987) *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Gronlund, N. (1999) *Elaboración de test de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Hernández, R. y otros (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huayhua, G. (2007) *Empleo de material autoinstructivo en el proceso enseñanza – aprendizaje del área de matemática en los alumnos del primer año de secundaria de la institución educativa – Talamolle*. Moquegua.
- Inga y Acevedo (2005) *Módulos para el aprendizaje de cocientes notables en los alumnos del tercer grado de secundaria de la institución educativa “Micaela Bastidas”*. Huancayo.
- Kerlinger y Lee (2002) *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw – Hill.
- Kriec F. (2004) *Pedagogía contemporánea*. Madrid: Mc Graw – Hill.
- Mejía M. (2005) *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: UNMSM.
- Pagano, R. (1999) *Estadística en las ciencias sociales del comportamiento*. México: Thomson Editores.
- Ramos, A. (2005) *Textos autoeducativos y el rendimiento académico en la Universidad Nacional “José Sánchez Carrión”*. Huacho.
- Rodríguez, P. (1995) *Métodos individualizados*. México: Pearson.
- Sánchez y Reyes (2002) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Universitaria.
- Sierra B. (2000) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson Editores.
- Triola, M. (2000) *Estadística elemental*. México: Addison Wesley Longman.
- Tueros W. (1996) *Medios y materiales educativos*. Lima: PUCP.

Educación universitaria de masas

Mg. Luis Tapia Luján

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 12/06. Aceptado 26/07/2014)

Resumen

Actualmente se manifiesta un cambio estructural -cualitativo y cuantitativo- de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación en el Perú. La oferta universitaria no puede ser completa ni indefinida. La razón de ello es la demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como incontenible, porque no depende sólo del sistema ocupacional. El impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de estatus social

La educación superior orientada y relacionada con la investigación está a punto, en algunas instituciones, de dar paso a una educación superior orientada más profesionalmente, en este sentido existe la tensión entre el sistema de investigación y el de formación de la universidad de masas, la salida parece estar en adoptar un punto de vista que permita el desarrollo hacia una multifuncionalidad de la enseñanza superior. Por tanto es totalmente reduccionista el aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional así como de los factores organizativos y ambientales que contextualicen posibles y posteriores análisis individuales.

En esta orientación no puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.

Palabra clave: Masificación, oferta universitaria, calidad.

Abstract

Nowadays is show a structure change quality and quantity of population into university to bring about produce mass in Perú. The university offer may not be complete or indefinite. The reason for this is the social demand for education should be considered as long term uncontrollable, it does not depend only on the occupational system. The impulse lies both in occupational, present or expected opportunities, and aspirations of culture and social status.

Oriented and research-related higher education is about, in some institutions, giving way to a more professionally oriented higher education in this sense the tension between the research system and the training college mass exists, the output seems to be to adopt a point of view which allows the development towards multifunctionality of higher education. It is therefore fully reductionist approach to the quality assessment through evaluation of individual agents. An analysis of institutional performance as well as organizational and environmental factors that contextualize and possible subsequent individual analysis is required.

In this orientation cannot be understood the quality of teaching back to the institutional, ideological and technical requirements, which are based on a conception of the university, careful reconstruction of scientific knowledge, basic research and the preparation of character people that from mixed backgrounds and different expectations about learning aimed want to do vocational training and personal and social enrichment.

Keywords: Overcrowding, college supply and quality.

Introducción

Una serie de hechos (Vázquez, 1985) ponen de manifiesto el cambio estructural -cualitativo y cuantitativo- de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación en el Perú. Fenómenos como los del acceso de la mujer, la incorporación de grupos minoritarios (multirraciales, inmigrantes, mayores de edad), el descenso de la mortalidad, el incremento del porcentaje de alumnos que continúan sus estudios después de la educación básica, junto con factores como los del establecimiento de turnos nocturnos o la puesta en marcha

de la universidad abierta, la universidad a distancia o virtual han marcado la fisonomía de la educación superior de masas. Menos consistencia puede tener el argumento aducido por algunos políticos de que al necesitar los estudiantes un excesivo número de años para concluir sus estudios (debido a su bajo rendimiento), las universidades se llenan de repetidores.

Ahora bien, si es un hecho innegable el incremento absoluto de los estudiantes de enseñanza superior, no existe la misma evidencia a la hora de establecer el diagnóstico sobre los resultados obtenidos en cuanto a la política de igualdad de oportunidades. Valgan estos dos testimonios: “Los políticos en favor de la igualdad de oportunidades... no intentaron resolver la contradicción fundamental que existe entre la búsqueda de la igualdad en educación y la persistencia de la desigual distribución del trabajo, la riqueza y el poder” (Kallen, 1987, pp. 229-230) “Se llegó a la conclusión de que el sistema educativo peruano no puede actuar como sustituto de las reformas sociales y económicas. No es posible tener en la educación más igualdad que la que existe en la sociedad en general” (Husen, 1988, p. 136)

Por otra parte, la contención de la demanda de enseñanza superior es un tema controvertido, pese que por parte de algunos estudiosos de la posición a adoptar no tiene duda:

La contención de la oferta universitaria no puede ser completa ni indefinida. La razón de ello es muy simple: la demanda social de educación debe ser considerada a largo plazo como incontenible, porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de estatus social. (Carabaña, 1984, citando a Pérez Díaz, 1981).

En la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación Superior, al tratar el dilema entre igualdad y excelencia de la educación superior, afirmaba:

La educación superior orientada y relacionada con la investigación está a punto, en algunas instituciones, de dar paso a una educación superior orientada más profesionalmente, lo que en la educación de los no licenciados adopta la forma de un “campo de instrucción”.

El crecimiento de la universidad en función tanto de la cantidad de matriculados durante la transición del sistema elitista al masivo, como de la diversidad de funciones, ha provocado tensiones manifiestas dentro de la institución. La tensión más evidente es la que existe entre la educación universitaria y para la investigación por un lado y la formación profesionalmente orientada por los no licenciados por el otro. (p. 133).

Se plantea, por tanto, la tensión entre el sistema de investigación y el de formación de la universidad de masas. Es en éste último dónde la calidad de la docencia universitaria ha adquirido su máxima expresión.

La salida parece estar en adoptar un punto de vista que permita el desarrollo hacia una multifuncionalidad de la enseñanza superior, asumiendo las consecuencias que se derivan en el acceso a la misma. En este sentido, el profesor Laporte (1990, pp. 14-15), afirmaba:

Creo que ahora es absolutamente inútil oponerse a la masificación a no ser que en este país se establezcan también vías de enseñanza post-secundaria no universitarias... en estas circunstancias sólo nos queda un remedio, que es la diversificación total de la Universidad. Es decir, la Universidad si ha de atender a todos ha de ser diversa, no todas las universidades han de ser iguales entre ellas ni todos los centros o estudios que se imparten en la Universidad han de tener el mismo nivel de exigencia.

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo (racional, natural o abierto) el logro de la calidad (rendimiento) está determinado tanto por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativa. Por tanto es totalmente reduccionista el aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional así como de los factores organizativos y ambientales que contextualicen posibles y posteriores análisis individuales.

Ahora bien, en el momento que se realiza el análisis funcional de una institución; es decir, la adecuación del funcionamiento de la misma a los objetivos, no sólo nos encontramos con divergencias operativas de los objetivos asumidos, sino también con la falta de consenso en cuando a los indicadores de logro de los mismos. Por

esta razón, hemos de avanzar en la concreción del marco último definitorio de la calidad. Esta concreción sólo es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado. La siguiente proposición cierra el marco en el que abordaremos las múltiples notas que pueden componer, según las perspectivas adoptadas, el concepto objeto de estudio.

No se da ni podrá darse una única concepción de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

Mora (1991), referenciando los trabajos de Georges (1982) y Astin (1985) resume en cinco enfoques evaluativos la conceptualización de la calidad universitaria:

- La calidad como reputación
- La calidad como disponibilidad de recursos
- La calidad a través de los resultados
- La calidad por el contenido
- La calidad por el valor añadido

Plantear una aproximación conceptual al término calidad de la educación universitaria es adentrarse por senderos de indefinición y controversia; no ya sólo por la inconcreción o relatividad de término calidad, reflejada en la ya conocida y utilizada cita del filósofo R. Pirsig, sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria. Por otra parte, y como señalan Os y otros (1987), refugiarse en la dificultad de la definición no es sino evitar una discusión abierta sobre temas más concretos. Por ello, y con la advertencia que no daremos solución a la imprecisión, vaguedad o polisemia del concepto de calidad de la educación universitaria. Nuestro objetivo estriba en aportar unas ideas y reflexiones que permitan al lector disponer de unos elementos que, al contribuir al desarrollo de su propio marco conceptual, le faciliten abordar un tratamiento más complejo del tema. Si esto aconteciera, podría decirse que estas páginas participarían del concepto más genérico de calidad educativa: conseguir que la persona sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas.

La propia *Enciclopedia of Educational Research* señala que toda definición de calidad de la educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la adecuación de las acciones a un fin, en la eficiencia, etc.). Los siguientes testimonios, extraídos de nuestro propio contexto, ahondan en la misma dirección:

La noción de “calidad de la enseñanza” constituye uno de esos lugares críticos de toda investigación de carácter empírico en el que lo que se desea medir o estimar queda radicalmente definido “a priori” por el instrumento de medida o estimación por el que se opta. (Fernández Pérez, 1990, p. 17)

Santos (1990, pp. 49-50) señala que “calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad”. El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad:

No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.

Por otra parte, afirma el profesor Santos, es necesario plantear una reflexión acerca de si se puede establecer y asumir la igualdad: calidad de enseñanza igual a calidad del aprendizaje. Con excesivo optimismo se afirma la relación de calidad entre enseñanza y aprendizaje. Así mismo, atender a un criterio de calidad cifrado en resultados académicos externos a la misma universidad no es muy adecuado: “Decir que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, cuanto menos aventurada” (p. 64-65).

Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios, el contexto, etc. En definitiva, como apunta De Weert (1990), la calidad no puede hacer exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo, el logro de la calidad está determinado por las acciones individuales como por la interacción de los individuos con sus unidades organizativa, el único posible nivel de concreción de la calidad universitaria será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

La dificultad aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad por ejemplo no puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la Universidad

Mencionar que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, muy aventurada, en definitiva, la calidad no puede hacer exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos.

Referencias bibliográficas:

- Astin, A.W. (1985) *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, M. (1990) *Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT. [Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria] Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Husen, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Kallen, D. (1987) "Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados." *Perspectivas*, XVII (2), 227-237.
- Laporte, J. (1990) *Perspectivas de la Universidad de Cataluña*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat de Barcelona.
- Mora, J. G. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades: Secretaría General.
- Os, W.V., Drenth, P.J. y Bernaert, G.F. (1987) "Amos: An evaluation model for institutions of Higher Education." *European Journal of Education*. 22, (2) 171-181.
- Pirsig, R. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: William Morrow.
- Santos, M. A. (1990) "Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad." *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Vázquez G. (1985) "Masificación y calidad universitaria: La suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia." *Revista Española de Pedagogía*.
- Weert, E.de (1990) *A macro-analysis of quality assessment in higher education*. Higher Education.

Convocatoria:

HORIZONTE DE LA CIENCIA 7

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Sección de Posgrado y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica especializada indexada por Latindex. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año, en la revista se difunden artículos que han sido sometidos a una evaluación por parte de pares académicos cualificados en la materia; asimismo, la revista es arbitrada por recocidos académicos nacionales y extranjeros que forman parte del Comité Científico.

El objetivo de la revista es publicar artículos inéditos de autores nacionales y extranjeros que den cuenta de sus trabajos de investigación en los campos educativo y humanístico.

La convocatoria para el séptimo número se abre a la comunidad académica el día 7 de agosto de 2014. El cierre de la recepción de documentos tendrá lugar el día 18 de octubre de 2014. Todos los artículos deben ser enviados a los correos yanlivargas@hotmail.com, nicanorcito_47@hotmail.com y upgeducacion@hotmail.com

Para el séptimo número se recibirán artículos en español y portugués. Los artículos que se presenten no deben estar siendo evaluados por ninguna otra publicación. Sólo se recibirán artículos a través del medio digital.

Los resultados de la evaluación se darán a conocer por correo electrónico entre el 18 y el 30 de noviembre de 2014. 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 que el artículo sea publicado en otro medio el autor debe esperar seis meses a partir de la publicación hecha por *Horizonte de la Ciencia*.

Los autores de los artículos aceptados para publicación recibirán tres ejemplares de la revista en la que participaron.

Características de presentación de los artículos

La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de extensión (tamaño carta). La extensión de las reseñas no debe superar las 4 cuartillas. Los textos reseñados deben tener una fecha de publicación que no supere los tres años de antigüedad respecto de la presente convocatoria.

El espaciado en el texto debe ser doble y sin espacios adicionales entre párrafos. Las notas al pie deben ir a espacio simple.

En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen y abstract que no superen las 100 palabras, además de una lista de cinco palabras clave en los idiomas señalados.

En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.

Horizonte de la Ciencia sigue el estilo APA.

Agradecemos de antemano su atención a la presente y anticipamos el honor de contar con su contribución.

La Revista Horizonte de la Ciencia Nº 6
se terminó de imprimir en
GRAPEX PERÚ S.R.L.
Jr. Ancash Nº 159 / Telf. 212492
Julio de 2014.
Huancayo, Junín, Perú.

HORIZONTE DE LA CIENCIA

