

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



HORIZONTE DE LA CIENCIA



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

AÑO 10

No. 18

ENERO - JUNIO, 2020



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Mg. Filomeno Tarazona Pérez

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Bartolomé Sáenz Loayza

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Rafael Cantorin Curty

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Fredy Betalleluz Valencia

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

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

Equipo de revisión, redacción	: Patricia Orihuela, Augusto Matamoros y Gina Salomé
Equipo de traducción	: Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén, Napoleón Chimanga, Luis Cerrón y Cline Chauca
Equipo de edición, diagramación, diseño y arte	: Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano
Edición electrónica	: Rusel Hilario Daga Salazar
Equipo de divulgación científica	: Jhonatan Mitma

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

Impreso en Editorial de la Universidad Nacional del Centro del Perú	Tiraje: 1000 ejemplares
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909.	Distribución gratuita y por canje.

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el Directory of Open Access Journals (DOAJ); así mismo se encuentra en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. En el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, en Actualidad Iberoamericana de Chile, en el European Reference Index for the Humanities and Social Sciences, ERIHPLUS, en el Public Knowledge Project Index y en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Alicia de Perú. Aparece en formato impreso en los meses de enero y julio de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión originales producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo, las ciencias sociales y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores. La revista emplea los servicios de Crossref para generar a sus artículos los identificadores de objetos digitales (DOI) correspondientes. Desde 2019 nuestro medio emplea la plataforma AmeliCA para generar sus multiformatos electrónicos.

Leyenda de portada: Capilla "El Copón", distrito de Chongos Bajo, provincia Chupaca.

Indizado en:

Directorios:



Base de Datos:



Repositorios:



Métricas:



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

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

Semestral.

Depósito Legal: 2011-15024

ISSN: 2304-4330/2413-936X

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

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

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

Biblioteca Nacional del Perú.

Evaluadores pares para este número:

Rafael Cantorin Curty, Adalberto Lucas, Raúl Quincho, Julio César Carhuaricra, Ernesto Cruz Sánchez, César Lindo, Zenón Depaz, Mery Atencio, Jorge Prado, Rolando Quispe Morales, Víctor Hugo Martel, Sanyorei Porras, Clorinda Barrionuevo, Isabel Aliaga, Carlos Mezarina, Lázaro Tuz Chi, Teresa Molina.

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



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



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

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



Contenido

Editorial

- Desafíos del Posgrado Peruano: Internacionalización y evaluación externa 7
Jorge Luis Yangali Vargas

Investigación en Humanidades

- Freud x Lacan: ¿Dualidad o complementariedad en el estudio de la angustia? 11
Sônia Grácia Pucci Medina

Investigación en Ciencias Sociales

- Las redes sociales y periodismo ciudadano en jóvenes de asentamientos humanos (AA. HH.) de Lima 23
Rubén Luis Gómez Díaz, Margarita Angélica Chávez Cornejo

- Estudio etnográfico sobre la comunidad pesquera artesanal de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú 33
Cesar Antonio Monterroso Coronado, Walter Jesús Sánchez Casimiro, Ivan Ernesto Quijano Aranibar, Miriam Nora Huamán Sánchez

- Las rondas campesinas del Perú una alternativa de justicia en las zonas rurales alto andinas, el caso de Ocongate un distrito rural del departamento del cusco 1992-2011 55
Valentin Chillihuani Tito

- El hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales 77
Pepe Raúl De la Cruz Sullca

Investigación en Educación

- Importancia de la familia: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos 89
Jorge Rafael Diaz Dumont, Mildred Jénica Ledesma Cuadros, Luis Pablo Diaz Tito, Julia Victoria Tito Cárdenas

- Modelo Van Hiele y software Geogebra en el aprendizaje de estudiantes en áreas y perímetros de regiones poligonales 103
Régulo Pastor Antezana Iparraguirre, Ubaldo Cayllahua Yarasca, Edgar Yalli Huamán, Angel Epifanio Rojas Quispe

- Desafíos del modelo colombiano pedagógico para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria 127
Betty Chalá Molina, María Caridad Pérez Padrón

- Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico 143
Ulises Ventura Montes

- Liderazgo docente en la perspectiva de universitarios 159
Héctor Miguel Lázaro Hernández, Gladys Hernández Romero

- La estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesionales de la Construcción Civil. 175
Esmérido Evaristo Ávila Rodríguez, Andrea del Rosario Vivanco Euvín, Alexandra Lily Rosado Hurtado

La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima <i>Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, Solangela Natividad López Huayhualla</i>	185
Síndrome de burnout y depresión en trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú - 2018 <i>Aníbal Huachos Pacheco, Rocio Veli Chuquillanqui</i>	203
Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social <i>Tatiana Patricia Guerrero Díaz</i>	213
Entrevista	
Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca del estudio y trabajo de conceptos en el campo de la diferencia a la inclusión <i>Aldo Ocampo González</i>	237
Pautas para la presentación de artículos y reseñas	

Desafíos del Posgrado Peruano: Internacionalización y evaluación externa

Jorge Yangali Vargas

jyangali@uncp.edu.pe

ORCID: 0000-0003-3714-326X

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.411>

El sistema de educación superior peruano viene implementando mecanismos que le aseguren a la ciudadanía contar con un servicio de calidad. En diciembre de 2019 culmina el plazo para que las universidades cuenten con el licenciamiento (Sunedu). Licencia que confirma que el servicio que prestan es el que declaran en su oferta académica. Tanto universidades públicas como privadas han realizado denodados esfuerzos además invertido ingentes recursos para alcanzar el licenciamiento de sus programas de pregrado y posgrado.

Si bien en el pregrado se han efectivizado los convenios y con éstos los sistemas de becas que permiten el flujo de estudiantes nacionales y extranjeros de otras universidades mediante el sistema de movilidad estudiantil; el posgrado aún está rezagado al respecto. Muchos son los motivos por los que los estudiantes (en especial los nacionales) de posgrado no se movilizan. Algunos motivos serían: los posgrados peruanos no son gratuitos -ni en las universidades públicas- y los costos entre universidad y universidad varían significativamente. De concretarse la movilidad los posgrados tendrían que aceptar que el estudiante continúe abonando el mismo monto que en su universidad de procedencia (Gestión 2018).

Otra de las razones tiene que ver con la carencia de una política de becas de manutención que estimule el intercambio, dejando al estudiante la carga económica tanto de las pensiones de enseñanza como de su propio sustento. Se sobrentiende que estudiar un posgrado implica asumir una carga laboral (o recibir el apoyo familiar) que permita cubrir sus costos. Otra razón importante que frena la movilidad estudiantil a nivel de posgrado son las mallas curriculares rígidas de la mayor parte de los programas en especial de las universidades públicas; lo cual dificulta las convalidaciones.

Este contexto no favorece el producto esperado de los posgrados y más bien los precariza: las tesis o informes de investigación. Si bien desde Concytec (2019) se tiene el deseo de incrementar el volumen de investigadores y por ende de publicaciones en el sistema universitario peruano, esto no se puede lograr si se sigue mirando de soslayo los posgrados nacionales y favoreciendo la movilización y becas sólo hacia el exterior. Cambiar esta realidad implicaría, por ejemplo, conceder becas tanto a connacionales como a extranjeros para que estudien cuando menos un semestre en algún programa de posgrado peruano con la totalidad de costos financiados. Exigiéndole al becario, en contraparte, la dedicación exclusiva a la labor de investigación.

Otra de las funciones en las que las escuelas y unidades de posgrado tienen que concentrarse es en la de crear redes que favorezcan la evaluación externa y especializada de las tesis¹. Lo cual conllevaría a crear un sistema de certificación profesional que asegure la idoneidad del académico (docente de posgrado) para que asuma el rol de asesor y/o jurado de tesis externo, de trabajos de investigación cuya línea es de su dominio.

La experiencia que venimos adquiriendo las revistas para comprometer a nuestros evaluadores pares (todos externos a nuestra institución) tiene que ser aprovechada por los administradores de los posgrados para tejer una red de académicos que contribuyan al desarrollo de sus áreas (científicas o humanas) en específico. Internacionalizar implica abrir los posgrados tanto a la movilidad como a la evaluación externa. Lo cual es un reto de urgente implementación en los posgrados peruanos.

Jorge Yangali
Director

Referencias Bibliográficas.

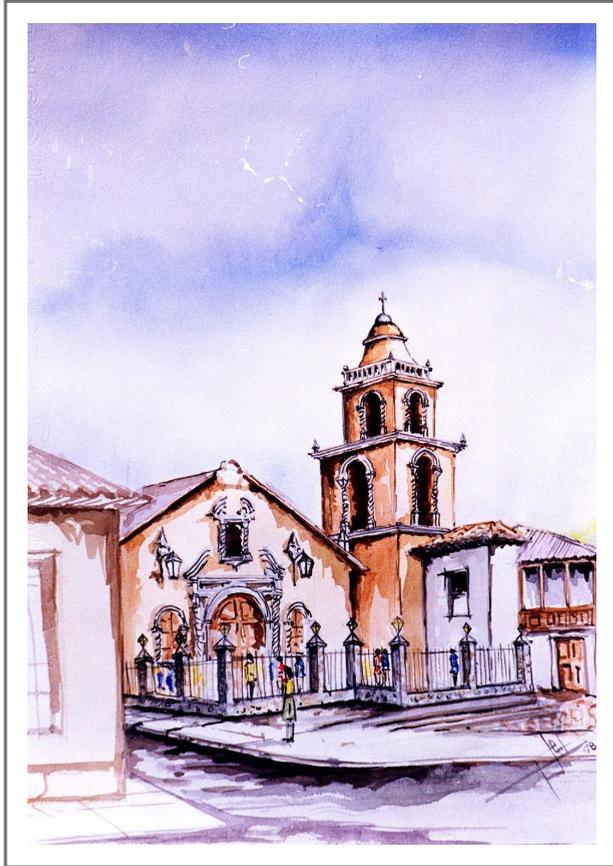
Fondecyt (2019) Becas/Movilizaciones. <http://www.cienciaactiva.gob.pe/>

Gestión (2018) *Estas son las maestrías más solicitadas y sus costos en las principales universidades*. <https://gestion.pe/economia/management-empleo/son-maestrias-solicitadas-peru-costos-249579-noticia/>

López, C. F. y otros (2019) *Red de investigación de posgrado en educación creación y perspectivas*. Huancayo: UNCP/UNE/UNDAC/UNHEVAL/UNH/UNSCH

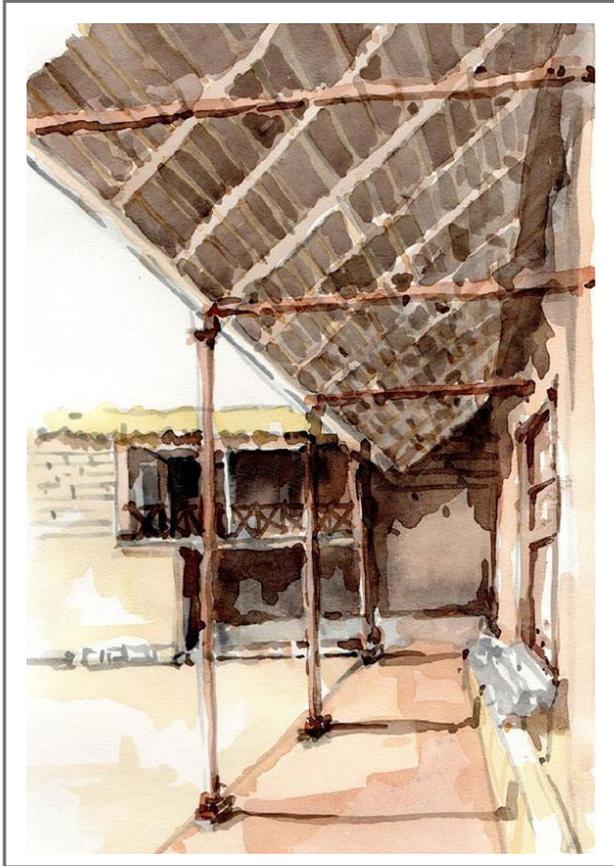
Sunedu (2019) *Avances y estatus de Licenciamiento*. <https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>

¹ Un modelo de red, sería el que se viene gestando entre las conformantes de la Red de Investigación de Posgrados en Educación (RIPE, véase el informe de López 2019).



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES



Freud x Lacan: ¿Dualidad o complementariedad en el estudio de la angustia?

APITEYETATSIRI IYOTANETANTSI
AÑANABENTERO KARIPEROTATSIRI AYOTANE

Feud x Lacan: ¿Llakikutay yachaychu ish kaytay icha yapaykuna?

Freud x Lacan: pitetagantsi kengagantsi kara okantokotagani ora nibasëretokotagantsi?

*Sônia Grácia Pucci Medina**

Resumen

El objeto de estudio de este trabajo es la compilación de la teoría del concepto de angustia desarrollada por Freud en sus relaciones con el concepto de represión. A lo largo de su trabajo, hay dos teorías y varias elaboraciones sobre la angustia. Freud, después de 1925/6, a menudo se refiere a sus dos teorías, aunque en cierta medida las teorías se superponen y entrelazan. Hasta 1925/6, el término angustia se entiende como el efecto de estímulos represados excesivos debido a la satisfacción de no conducir. El sujeto impedido de descargar la libido sexual, por la acumulación de excitaciones, los convierte en síntomas de miedo, causando sudoración, taquicardia, contracciones musculares, entre otros. Las circunstancias externas concretas o la maduración insuficiente impiden que el sujeto satisfaga libremente sus impulsos de impulso y produzca estados de angustia. La idea de Freud es antigua cuando escribe sus cartas a Breuer y compila en "El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos" (1996, p. 41) sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos: "que se experimentan estímulos excesivos por el tema ▶

Recibido: 10 Junio 2019
Aceptado: 21 Octubre 2019

* Filiación: Associação Psicanalítica do Município do Rio de Janeiro

Datos del autor

Sônia Grácia Pucci Medina. Brasileña. Investigador y docente de psicoanálisis, psicología laboral y educación. Doctor en Psicología Social por la Universidad John Kennedy, Buenos Aires, Argentina. Magister en Teoría Psicoanalítica por la Pontificia Universidad Católica del Rio de Janeiro. Correo: sgpmedina2008@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/950.900.490.496.4658>

Palabras clave:

Objeto, angustia, ansiedad, represión.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Ayotakotantyariri, kariperotatsiri, kinkitsashiriantsi, tsarobimotakainerine kiteiteripaye.

Lisichiku limaykuna:

likana, llakikutay, munapakyay, kutilimapay.

Nibarintsipage

katingaro: Antagero, araganeintagantsi, kengagantsienga, kenganijintagantsi

► como algo abrumador que lo lleva a un estado de miedo e impotencia ". De esta manera, la represión finalmente produce las diversas formas de neurosis de ansiedad. Al reformular su teoría de la angustia, Freud mantiene la idea de que el sujeto expuesto a una excitación excesiva vive en una situación de impotencia, necesitando lidiar con los estímulos que lo afectan frente a una amenaza de datos real o imaginaria. Desarrolla la teoría del segundo tema, sitúa a la UE como un lugar de miedo y presenta otra concepción de la relación entre represión y angustia, invierte la secuencia previa de represión producida por la angustia y afirma que será la angustia hacia la que la UE siente el peligro, que llevará al sujeto a la represión. Básicamente, temores como el miedo a la castración o el miedo a la pérdida del amor materno llevarán al sujeto a reprimir sus tendencias libidinales.

Freud x Lacan: Duality or complementarity in the anguish study?

Abstract

The object of study of this work is the compilation of the theory of the concept of anguish developed by Freud in its relations with the concept of repression. Throughout his work, there are two theories and several elaborations about anguish. Freud after 1925/6 often refers to his two theories, although to some extent theories overlap and intertwine. Until 1925/6 the term anguish is understood as the effect of excessive dammed stimuli due to non-drive satisfaction. The subject prevented from discharging the sexual libido, over the accumulation of arousals, turns them into symptoms of fear, causing sweating, tachycardia, muscle contractions, among others. Concrete external circumstances or insufficient maturation prevent the subject from freely satisfying his drive urges and produce distress states. Freud's idea is old when he writes his letters to Breuer, and compiles in "The Psychic Mechanism of Hysterical Phenomena" (1996, p. 41) on the Psychic Mechanism of Hysterical Phenomena: "that excess stimuli are experienced by the subject as something overwhelming that leads him to a state of fear and helplessness". In this way, repression eventually produces the various forms of anxiety neurosis. By reformulating his theory of anguish, Freud maintains the idea that the subject exposed to excessive arousal lives in a situation of helplessness, needing to deal with the swirling stimuli that affect him in the face of real or imaginary threat of data. It develops the Theory of the Second Topic, and situates the EU as a place of fear and presents another conception of the relationship between repression and anguish, reverses the previous sequence of repression produced by anguish and states that it will be the anguish that the EU feels towards the danger, which will lead the subject to repression. Basically, fears such as the fear of castration or the fear of loss of maternal love will lead the subject to repress his libidinal tendencies.

Keywords

Object, anguish, anxiety, repression.

Freud x Lacan: Dualidade ou complementaridade no estudo da angústia?

Resumo

O objeto de estudo deste trabalho é a compilação da teoria do conceito de angústia desenvolvida por Freud em suas relações com o conceito de repressão. Ao longo de seu trabalho há duas teorias e várias elaborações sobre a angústia. Freud, depois de 1925/6 se refere com frequência as suas duas teorias, embora até certo ponto as teorias se superponham e entrelacem. Até 1925/6 o termo angústia é entendido como o efeito de excesso de estímulos represados devido à satisfação de não conduzir. O sujeito impedido de descarregar a libido sexual, pela acumulação de excitações, os transforma em sintomas de medo, causando sudoreção, taquicardia, contrações musculares, entre outros. As circunstâncias externas concretas ou a maturação insuficiente impedem que o sujeito satisfaça livremente seus impulsos de impulso e produza estados de angústia. A ideia de Freud é antiga quando escreve suas cartas para Breuer, e compila em “O mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos” (1996, p. 41), sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: “que se experimentam estímulos excessivos pelo tema como algo avassalador que o leva a um estado de medo e impotência”. Desta forma, a repressão finalmente produz as várias formas da neurose de ansiedade. Ao reformular sua teoria sobre a angústia, Freud mantém a ideia de que o sujeito exposto ao excesso de excitação vive uma situação de impotência, necessitando lidar com os estímulos que o afetam, perante uma ameaça real ou imaginária de dados. Desenvolve a teoria do segundo tema, situa à UE como um lugar do medo e apresenta outra concepção da relação entre repressão e angústia inverte-se a sequência anterior de repressão produzido pela angústia e afirma que será a angústia que o EU sente perante o perigo, que levará o sujeito à repressão. Basicamente, temores tais como o temor à castração ou o medo da perda do amor materno levarão ao sujeito reprimir suas tendências libidinais.

Palavras-chave:

Objeto, angústia, ansiedade, repressão.

Introdução

Nosso objeto de estudo é situar e discutir as definições e o status da noção de objeto na teoria psicanalítica de Freud e a relação objetal com a angústia lacaniana, com o interesse de observar socialmente a criança e seus transtornos.

Diante do problema: o estresse desenvolve a neurose da angústia, ou a relação do objeto com a angústia, favorece uma continuidade ou ruptura?

O artigo, tem como objetivo projetar a articulação entre sujeito e objeto e relacionar os conceitos de angústia e repressão. Questionando a hipótese de que o sujeito e o objeto são a concepção de angústia que se apresenta, na psicanálise, intimamente ligada à função do objeto?

Embora a angústia seja o sinal afetivo que designa a incidência do objeto que causa o desejo, a angústia e o desejo não se confundem. O desejo é causado pela função do objeto, através de uma perda, a cada vez que a angústia é atravessada.

A ansiedade está no tempo antes do desejo. É no ato chamado por Lacan de "atribuição do objeto" que os objetos parciais da pulsão assumem a função de causa do desejo. Uma vez localizado o momento de angústia, quando o objeto é perdido pelo ato de atribuição, o que ocorre, por ser irredutível à linguagem, permite a constituição do sujeito como desejante.

Tomando como metodologia de pesquisa, uma revisão bibliográfica da obra freudiana sobre os processos de sexualidade, inibição e castração e os estudos do Seminário de Lacan 4.

Desenvolvimento

O fato é que a noção de objeto não apenas evoluiu, mas sofreu uma mudança mais do que significativa de Freud para o momento presente da teoria psicanalítica, segundo Uyratan de Carvalho em *Introdução à Psicanálise* (2002, p. 38).

E há uma dificuldade essencial na definição do objeto da psicanálise. Essa dificuldade resulta da própria natureza desse objeto. Falar de objeto na psicanálise é quase paradoxal, pois não apresenta nenhuma objetividade, como acontece com os objetos das ciências positivas, como a química, a física etc. Greenberg e Mitchell (1994, p.137), concluem, que mesmo sendo o objeto experimentado apenas pela subjetividade de um sujeito em análise, também não se pode qualificá-lo como subjetivo.

Este objeto tem como suporte apenas a palavra que é professada em uma análise. A partir dessa observação, pode-se deduzir que ele é simbólico, pois depende da estrutura simbólica que é própria da linguagem. No entanto, para Lacan no Seminário 4 (1995, p. 204), esse objeto é real e não apenas simbólico ou imaginária, como se poderia supor com base no fato de que podemos deduzir a partir da versão imaginária de fantasia inconsciente e a sua transposição simbólica na linguagem falada.

Freud introduziu a noção de objeto de um de seus conceitos fundamentais, o conceito de unidade, que ele tinha uma base muito real, isto é, uma fonte de excitação localizada nos principais orifícios do corpo (boca e ânus), de acordo com Uyratan de Carvalho (2002, p.79).

Entre os quatro elementos que, segundo Freud, constituem a pulsão, o objeto seria apenas o componente mais contingente, variável e, sobretudo, substituível. Essas características diferenciam-no do objeto biológico do instinto, que é fixo e hereditário, fazendo parte de uma montagem orgânica da qual depende a sobrevivência do indivíduo. Agora, o objeto da pulsão não é organicamente predeterminado, mas de uma maneira que é construído através das experiências de satisfação, trauma e as vicissitudes através do qual a criança nos primeiros anos de vida.

Uma das características mais paradoxais desse objeto, no entanto, é que Freud o define desde o início de sua trajetória como um objeto perdido. Mais tarde, por exemplo, em seu artigo sobre a negação, Freud define a relação *sui generis* que o objeto tem com o real. Neste artigo, ele define o princípio da realidade como uma função psíquica que permite ao sujeito buscar na realidade por um objeto perdido. Acompanhando Freud através de Uyratan de Carvalho (2002, p. 60), o traço mnésico deixado no inconsciente pela experiência de satisfação, o sujeito alucina o objeto tal como existe na memória inconsciente.

Depois de Freud, foi a vez de Karl Abraham introduzir uma modificação fundamental na noção freudiana do objeto: a divisão do objeto em um objeto parcial e um objeto total. Essa dualidade do objeto vai ter algumas consequências de importância primordial para a teoria e prática da psicanálise. David Zimerman (2010, p. 368), destaca a concepção kleiniana do objeto, que definiu duas posições-chave do desenvolvimento psíquico, dependendo do objeto em questão sobre a relação entre o sujeito e o outro: a posição esquizo-paranóide sobre objetos parciais (bom e mau, mama, fezes, pênis bom ou ruim no corpo materno, etc.) e a posição depressiva, correlativa da constituição de um objeto total (pai e mãe boa ou ruim, etc.).

Outro autor contemporâneo, segundo David Zimerman (2010, p. 447), que muito contribuiu para revolucionar nossa concepção atual do objeto da psicanálise, foi Winnicott. A sua invenção de objeto de transição foi o ponto de partida para uma nova posição de tiro do analista para o tratamento, graças à concepção criacionista do objeto, em que o analista executa uma função de agente ativo e partilhar com a análise de um campo para ser descoberto e produzido por ambos. Esse campo, também chamado de transição, implica que o objeto não é um dado, mas uma descoberta do tratamento analítico.

Nos anos cinquenta, houve uma preponderância no movimento psicanalítico internacional da noção de relação de objeto, que, tomando-se certas noções de Karl Abraham, era um quadro evolucionista e regulamentar a atividade psicanalítica.

A formação do sujeito psíquico é então concebida como uma sucessão de passos que levam ao indivíduo, relação de fase mais antiga com objetos parciais, para uma maturidade psicosexual, representado pela relação heterossexual a um objeto, definido em termos de amor genital.

Uma concepção psicanalítica dessa ordem implica um desvio significativo da ética da psicanálise. O tratamento psicanalítico é assim subordinado às normas sociais e até à moralidade coletiva, que acredita que o propósito da psicanálise consiste libertando o indivíduo dos traços infantis da sexualidade, segundo relatos de Uyratan de Carvalho (2002, p. 184).

Para Freud em *A pulsão e seus destinos* (1996, p. 198):

a divisão do sujeito entre os restos de sua sexualidade infantil e o que se chama vida adulta é algo irreduzível, porque a sexualidade do adulto é condicionada pelo desejo infantil, indestrutível por definição.

Mas a divisão mais radical da relação do sujeito com o sexo é, segundo Freud, a necessidade que o obriga a obedecer a uma dupla lógica da sexualidade: uma primeira lógica corresponde à fase pré-genital da sexualidade; uma segunda lógica, que começa com a fase genital, e que é expressa em termos fálicos e traduz em significado fálico os objetos parciais do primeiro estágio da vida sexual do indivíduo.

Essa concepção freudiana é claramente estabelecida em um artigo de 1923 intitulado *The Genital / Infant Organization*. Em outro artigo de 1917 (*Nas transposições de libido, mais particularmente erotismo anal*), Freud deixa, no entanto, definir uma certa ambiguidade em sua definição lógica, quando ele diz que a possibilidade de uma equivalência entre objetos parciais e (excrementos = dinheiro = presente = bebê = pênis). Mas sua conclusão deste artigo de 1923 sobre a fase fálica é inequívoca.

Eles parecem momentos capitais do processo psicanalítico de Lacan. Não é apenas sobre a introdução de uma discussão evolucionista, mas epistemológica do conhecimento analítico, mas o próprio Lacan, na relação objeto, em algum momento ele falou da "evolução histórica da psicanálise", como ele se referiu a sua teoria e sua prática.

De qualquer forma, parece que essa questão não é absolutamente extemporânea, não apenas porque a psicanálise traz novas contribuições sobre conhecimento e ciência, mas principalmente no que se refere ao trabalho analítico - ou, devo dizer, um ato analítico? Como se pode inferir que tanto na teoria quanto na prática há uma disjunção - para dizer o mínimo - entre um seminário e outro.

No seminário 4, Lacan (1995, p. 279), faz uma crítica da relação de objeto que dá prevalência, na teoria analítica, à relação do objeto como primário, fundando progresso analítico numa retificação da relação entre sujeito e objeto.

Este objeto-modelo, se fundamenta na prática analítica do imaginário e na relação dual, independentemente dos ensinamentos de Freud, quando marcou que este sempre foi o objeto perdido, em psicanálise da falta, como dinamicamente criativa, e que o objeto seja sempre redescoberto (*wiederfindung*), que nunca seja o objeto original, portanto insatisfatório, e o objeto genital, harmonioso, não é mais que um objeto idealizado.

Na relação objetal, Lacan, seguindo de perto Freud, apresenta-nos um mundo significativo, ou seja, tudo é elevado à dignidade do significante, até o corpo só pode ser abordado pelo significante. E, quando se diz significativo, é o significante fálico.

De acordo com Lacan, no Seminário 4 (1995, p. 115):

...aqui estamos no campo dos objetos especulativos; da mitologia edípica; da castração como uma punição operada por um O; do desejo e da lei; do amor como um presente simbólico, isto é, como o objeto de satisfação se torna um objeto de presente; do objeto de desejo, objetos fascinantes; do amor como caminho privilegiado de acesso ao objeto do desejo (o caminho do amor dá acesso ao objeto simbólico, o falo, como símbolo do desejo da mãe, de desejar como desejo do eu).

Isso implica, na prática, responder à hipótese "o que isso significa?" Isto é, o sintoma, o sonho, o lapso tem um significado a ser decifrado.

Lacan apresenta um objeto que se mostrará irredutível ao significante, objeto heterogêneo que escapa ao campo semântico e incomensurável; portanto, podemos dizer, um objeto que ele designa algebricamente com o diminutivo a.

A clínica do real se impõe. Desejo como descanso, devido à necessidade e demanda, foi um descanso significativo aberta à dialética, e não percebeu a libido, ele aparecerá como algo muito diferente de um outro significativo, ele aparecerá como um órgão que não se oponha à dialética. É o pedaço de corpo, é o "quilo de carne". Não é um desejo, mas um prazer de descanso. O prazer como uma função impossível de negativizar.

A angústia parte de um termo também obscuro e mítico, que não é o desejo da mãe, mas a alegria. A angústia diferente do desejo é o que não engana, é o que não é permitido significar, é, então, o real. Este verdadeiro descanso é o gozo, na medida em que não se deixa capturar pelo significante, o gozo irredutível ao princípio do prazer.

Estas são as novas coordenadas que iniciam a revisão dos postulados freudianos clássicos, bem como os primeiros ensinamentos de Lacan. Do lado de Freud, o questionamento da castração (e do mito edípico) como o principal postulado da psicanálise. Do lado de Lacan, a degradação de desejo e significante, assim como a metáfora paterna e o fracasso do nome do Pai. Aqui vai a subordinação do simbólico tão real, não uma singularidade do nome do Pai; o caminho da ansiedade leva ao objeto real, aponta para levar o objeto de satisfação, uma satisfação que não é por necessidade, mas por instinto, uma satisfação que é prazer.

Em Freud, a angústia se une à perda do objeto; em Lacan surge quando a falta significa um objeto.

A consequência clínica é a mudança de questão agora, não "O que isso significa", mas "o que satisfaz?" A primeira interpretação a que se refere o significante, o segundo refere-se a causa de desejo, o objeto como a causa de desejo.

Para Sigmund Freud, (1933[1932] /1996, p.85):

Trata-se efetivamente de concepções, isto é, de trazer a luz as representações abstratas corretas, e de aplicá-las a matéria bruta da observação, que permitirá fazer com que delas saiam a ordem e a transparência.

É com essas palavras que Sigmund Freud abre a trigésima segunda das novas conferências introdutórias a psicanálise, anunciando que irá falar de angustia e vida pulsional. E há um motivo especial para ele utilizar o termo "concepção". É preciso conceber, produzir uma maneira de se tratar a angustia, já que, segundo Freud, ela aponta para o que não se revela abertamente na experiência nem em representações que tentem abrange-la.

Enquanto encontrava-me no aposento ao lado, ouvi uma criança, com medo do escuro, dizer em voz alta: 'Mas fala comigo, titia. Estou com medo!' 'Por quê? De que adianta isso? Tu nem estas me vendo.' A isto a criança respondeu: 'Se alguém fala, fica mais claro"', Sigmund Freud, (1917 [1916-17] /1996, p. 408).

A angustia se insere na obra de Freud da mesma forma que o pensamento nela encontra-se orientado: por um caminho que avança através de recuos, abandono de concepções, retificações e cortes com relação a tudo aquilo que outrora foi sustentado.

Não se encontra em Freud apenas um encaminhamento ao estudo do problema da angustia, nem ela chega a ser definida em um só golpe. Apenas pode se considerar a função do termo angústia na psicanálise ao tomá-lo por suas reformulações e pelos sucessivos cortes que sobrevieram pontualmente em sua direção.

Desde o início de suas pesquisas no campo da neurose, Freud já apontava que os sintomas da neurastenia (a saber, pressão intracraniana, propensão a fadiga, irritação espinhal e dispepsia com flatulência e constipação, (Freud, 1895 [1894] /1996, p. 93 e 1898/1996, p. 255)) baseavam-se em fatores sexuais da vida dos sujeitos (Freud, 1893a/1996, p. 223). Segundo ele, os neurastênicos são sujeitos com vida sexual empobrecida por alta frequência de emissões de produtos sexuais, por exemplo, pela masturbação (Freud, 1898/1996, p. 255).

Depois de mostrar que essa afecção está intimamente ligada à sexualidade dos sujeitos, Freud se incumbiu da tarefa de distingui-la da neurose de angustia e também pela via sexual que o faz, descartando a ideia de que a neurose de angustia seria um prolongamento da angustia que pode surgir na relação sexual (por questões psíquicas que afligiriam os sujeitos), Freud diz que de modo algum ela é "continuada, relembada, histérica" (Freud, 1950 [1894]/1996, p. 235), sendo, ao contrário, proveniente de uma excitação sexual que permanece no registro somático, físico.

No primeiro tempo da angustia na obra de Freud, enquanto a neurastenia está ligada a um "empobrecimento da excitação" sexual, a neurose de angustia se define por um "acumulo de excitação" que acomete o sujeito (Freud, 1895 [1894]/1996, p. 114-15), de maneira a se tratar "de uma questão de acumulação física de excitação —isto é, uma acumulação de tensão sexual física" (Freud, 1950 [1894]/1996, p. 237). Porém, a angustia não pode ser simplesmente localizada no acumulo da excitação, é preciso que haja a transformação do acumulo de tensão sexual em angustia.

A concepção da angustia surgindo a partir da transformação do acumulo de tensão sexual é uma posição que Freud sustenta durante muito tempo, só a abandonando em 1925, no texto *Inibição, sintoma e angústia* (1926 [1925] /1996).

Em *Além do princípio do prazer* (1920/1996) sob o nome de "princípio de constância", Freud associa a neurose de angustia principalmente ao coito interrompido em razão desta prática

envolver uma estimulação física completamente incapaz de produzir uma descarga que seja adequada ou suficiente.

Todas essas indicações - de que estamos diante de um acúmulo de excitação; de que a angustia, provavelmente correspondente a essa excitação acumulada, e de origem somática, de modo que o que se está acumulando é uma excitação somática; e ainda, de que essa excitação somática e de natureza sexual é acompanhada por um decréscimo da participação psíquica nos processos sexuais, todas essas indicações, levam-nos a esperar que o mecanismo da neurose de angustia deva ser buscado numa deflexão (desvio) da excitação sexual somática da esfera psíquica e no consequente emprego anormal dessa excitação. (Freud, 1895 [1894] /1996, p. 108-09).

Na *Interpretação dos Sonhos*, (Freud 1900/1996, p. 167), com a tarefa de elucidar porque o sonho é a realização de um desejo, Freud se pergunta muitas vezes, ao longo da *Interpretação*, como alguns sonhos podem chegar a surtir uma sensação de pesar ou desprazer enquanto ocorrem, ou seja, “como podem os sonhos aflitivos e os sonhos de angustia ser realizações de desejos”? (Freud 1900/1996, p. 170).

Frente a essa questão, Freud opera uma disjunção entre aquilo que é o conteúdo manifesto dos sonhos e o que neles se afirmam de maneira latente, uma vez que o conteúdo manifesto pode ser aflitivo e, ao mesmo tempo, ocultar a realização de um desejo afigurado como latente. O que Freud conclui daí é que há uma censura que atua nos sonhos como uma defesa contra a realização do desejo e que a realização onírica desse desejo só pode ser efetuada ao sofrer uma série de distorções em seu sentido (Freud, 1900/1996, p. 176).

Para dar sustentação ao desejo que se imiscui no material do sonho, apesar da censura investida contra ele, Freud sugere que a realização do trabalho da elaboração onírica ocorre tanto através de uma instancia responsável por expressar o desejo no sonho, como por outra que, ao exercer uma censura sobre esse desejo, promove a distorção de seu material.

Um Sonho

Um exemplo, retirado da *Interpretação*, pode auxiliar a esclarecer tais asserções: Um homem, conhecido de Freud, contou-lhe um sonho para, a princípio, contradizer sua teoria de que os sonhos são realizações de desejo. Dizia ele:

sonhei (...) que chegava a minha casa de braço dado com uma senhora. Havia uma carruagem fechada em frente à casa e um homem dirigiu-se a mim, mostrou-me suas credenciais de policial e me solicitou que o acompanhasse. Pedi-lhe que me concedesse algum tempo para pôr meus negócios em ordem (Freud, 1900/1996, p.188).

Indagado por Freud sobre o motivo pelo qual foi dada a ordem de prisão no sonho, o homem disse que se tratava de “infanticídio”. Depois de uma certa resistência, esse sujeito começa a contar a Freud que ele tivera o sonho logo de manhã, depois de mais uma vez ter mantido relações sexuais com uma moça casada que havia levado à sua casa na noite anterior e de quem era amante. Além do mais, ele relatou a Freud que teve o cuidado de realizar o coito interrompido a noite toda com tal senhorita, para que uma gravidez não viesse a tornar público aquele relacionamento. Freud afirma que o desagradável sonho de estar sendo preso era uma realização de desejo, na medida em que, assim, o homem se tranquilizava com a ideia de que não havia risco de, naquelas relações sexuais, uma criança ter sido concebida, “ou, o que dá no mesmo, que matara uma criança” (Freud 1900/1996, p. 189).

Os sonhos de angustia, segundo Freud, se incluem como uma subespécie dos sonhos de conteúdo aflitivo (Freud, 1900/1996, p. 194), de maneira que já é possível vislumbrar uma mo-

dificação de sua posição em relação ao modo como a angustia foi concebida nos tempos do artigo da neurose de angustia, em 1894. No sonho acima descrito, o desprazer que surgiu em relação ao conteúdo onírico acarreta possibilidade de se considerar a angustia, na interpretação, não em função de uma cota de energia física retida no corpo, mas como uma forma de defesa em relação ao desejo, uma maneira de preservá-lo sob o recalque.

Conclusão

Apesar destas diferentes acepções, podemos considerar que na teoria freudiana, de uma forma geral, o objeto está sempre ligado ao processo da história de vida do sujeito, ou seja, se o objeto é determinado por algo, não o é simplesmente por elementos constitucionais de cada sujeito, mas sim pela história de vida (fundamentalmente a história de vida infantil).

Neste sentido, mesmo a assim chamada “escolha de objeto” presente na adolescência e na vida adulta, se não ocorre por acaso, também não pode ser concebida como completamente determinada, seja constitucionalmente, seja por uma decisão soberana da consciência ou do ego.

Esta mesma concepção nos parece adequada para pensar, em um primeiro nível, o estatuto do objeto na teoria freudiana. Freud se refere a objeto tanto no sentido de um objeto dito “externo” quanto a um objeto dito “interno”. O objeto é simultaneamente interno e externo. Trata-se de entender as formulações freudianas para além das tentativas de reduzi-las quer ao empirismo quer ao idealismo. Assim, seria preciso reconhecer que Freud supõe um sujeito (pulsional) constituindo objetos e objetos (de identificação) constituindo o sujeito.

A partir da trajetória realizada, é possível propor uma concepção freudiana do sujeito, apesar dos riscos envolvidos. Entendo que o sujeito precisaria ser pensado como resultado, simultaneamente, da complexa intensidade dos movimentos pulsionais e das sucessivas identificações (possíveis também graças a uma presença “ativa” de objetos como a mãe, o pai etc.) ocorridos em seu processo constitutivo.

A ideia de simultaneidade é aqui fundamental. Não penso que haja anterioridade das pulsões com relação aos objetos de identificação, como tampouco me parece possível dizer que os objetos antecedam os movimentos pulsionais.

Seria necessário reconhecer em Freud uma lógica não identitária, uma lógica da complementaridade para dar a essa concepção sua formulação mais rigorosa. Os polos da dualidade (pulsão-identificação, interno-externo, psíquico-empírico ou mesmo sujeito-objeto) não precisam ser pensados como cada um sendo idêntico a si mesmo. Tampouco bastaria pensar os polos como complementares, o que ainda manteria certa unidade permanente e definitiva na concepção de cada um dos elementos complementares, ou então a diluição de cada polo em um novo “produto” resultante da complementaridade.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, Uyratan. (2002). *Introdução Psicanálise I*. 4ª. Ed. Reproarte Ed. Rio de Janeiro - RJ
- Freud, S. Studienausgabe, Frankfurt, S. Fischer Verlag, (1972). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1905, v. 5, p. 37-147. Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne, (1910), v. 5, p.185-195. Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci, (1910), v. 10, p. 88-159. Zur Einführung des Narzissmus, (1914), v. 3, p.37-68. Das Unbewusste, (1915), v. 3, p.119-174. Trauer wtd Melancholie, (1917), v. 3, p. 183-212. Das Ich und das Es, (1923), v. 3, p. 273-330. Fetichismus, (1927), v. 3, p. 379-388.
- Freud, S. e Breuer, J. (1996). *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: Comunicação Preliminar*, (1895). Estudos sobre histeria em *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Greenberg & Mitchell. (1994). *Relações Objetais na Teoria Psicanalítica*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Lacan, J. (1995). Seminário 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Zahar. [Trabalho original publicado em 1956].
- Zimerman, E. (2010). *Fundamentos Psicanalíticos. Teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre. Artmed.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES



Las redes sociales y periodismo ciudadano en jóvenes de asentamientos humanos (AA. HH.) de Lima

NIYANKITSIRORI KENKITSABAERONTSI
KOBAYENAKOTATSIRI KAMANTAJEITENERI
ATSIRIPE EBANKARIPAYENI SAINKANTARORI
NANPITSIPE APATOKITACHARI ASHI
IRIMASHIKI (KAIROMASHI).

Achkakunap tinkuyninkuna, malka
willakuykunawan walalshwanlakuna nunanila
taakunan Limaachu

Sangenarentsitsapage aike sangenare
komantatsatagetiri iboingapage kara
okaragitetagetanë timagantsipage irimakë

*Rubén Luis Gómez Díaz**
*Margarita Angélica Chávez Cornejo***

Recibido: 30 Marzo 2019
Aceptado: 20 Agosto 2019

* Filiación: Universidad César Vallejo

Datos del autor

Rubén Luis Gómez Díaz. Peruano. Investigador y docente de Ciencias de la Comunicación. Magister en Comunicación Interactiva con mención en Producción Audiovisual por la Universidad Nacional Federico Villareal, Ciudad de Lima. Correo: rgomezd@ucv.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4703-2475>

Margarita Angélica Chávez Cornejo. Peruano. Investigador y docente de Ciencias de la Comunicación. Magister en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo, Ciudad de Lima. Correo: angelicachavez11@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8956-9890>

Resumen

En los últimos diez años el periodismo tradicional sufrió un cambio significativo al realizarse la irrupción de los ciudadanos en el proceso informativo. Las nuevas tecnologías digitales y las redes sociales posibilitaron nuevas formas de acceso y participación de los jóvenes como nuevos actores sociales en la producción de información, ciudadanos que, con el uso de un teléfono móvil con cámara integrada, testigo de un hecho noticioso difunden no sólo videos y fotografías, sino también relatos desde el escenario de los hechos para el consumo del resto de la sociedad y en muchas ocasiones transmitidos por los medios de comunicación. El estudio aporta información importante para el entendimiento de las redes sociales y la relación con el periodismo ciudadano basado en la investigación de campo aplicado a una muestra de 80 jóvenes del A.H. San Antonio de Ate, siendo estos usuarios y consumidores de Internet y las redes sociales.

Palabras clave:

Redes sociales y periodismo ciudadano.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Niyankitsirori
kenkitsabaerontsi
kobayenakotatsiri,
kamantajeiteneri,
saikantarori nampitsipe.

Nibarintsipage katingaro:

Sangenatsatagantsipage,
komantatsatagantsipage.

Social networks and citizen journalism in young people from human settlements of Lima

Abstract

In the last ten years, traditional journalism underwent a significant change when the emergence of citizens in the information process. The new digital technologies and social networks enabled new forms of access and participation of young people as new social actors in the production of information, citizens who with the use of a mobile phone with integrated camera, witness a news event broadcast not only videos and photographs, but also stories from the scene of events for the consumption of the rest of society and often transmitted by the media. The study provides important information for the understanding of social networks and the relationship with citizen journalism based on field research applied to a sample of 80 young people of human settlement San Antonio de Ate, being these users and consumers of Internet and social networks.

Keywords

social networks and citizen journalism.

As redes sociais e jornalismo cidadão em jovens de assentamentos humanos (AA. HH.) em Lima

Resumo

Nos últimos dez anos, o jornalismo tradicional sofreu uma mudança significativa quando a irrupção dos cidadãos ocorreu no processo de informação. As novas tecnologias digitais e redes sociais possibilitaram novas formas de acesso e participação dos jovens como novos atores sociais na produção da informação. Cidadãos que, com o uso de um celular com câmera integrada, testemunham um evento noticioso, difundem não só vídeos e fotografias, mas também relatos da cena dos fatos para o consumo do resto da sociedade e em muitas ocasiões transmitidas pela mídia. O estudo fornece informações importantes para a compreensão das redes sociais e o relacionamento com o jornalismo cidadão, com base em pesquisa de campo aplicada a uma amostra de 80 jovens do A.H. *San Antonio de Ate*, sendo esses usuários e consumidores da Internet e das redes sociais.

Palavras-chave:

Redes sociais e jornalismo cidadão.

Introducción

Los usos de las redes sociales son distintos y varían desde el entretenimiento hasta la expresión personal o los fines de transmisión de hechos noticiosos. Es evidente cómo estas herramientas han logrado protagonismo como plataformas de consumo de noticias a tal el punto de ser parte importante de los medios de comunicación y en muchos casos han sido fundamentales en la cobertura de noticiosos de última hora.

Parte de la publicación Reporte Digital in 2018, elaborado por las plataformas We are Social y Hootsuite, realizado en enero último sobre Social Media en Perú menciona que el país tiene 22 millones (68%) de usuarios de internet, sobre los 32.3 millones de la población total. Los usuarios de redes sociales también alcanzan los 22 millones, y el crecimiento de consumo de las redes sociales el último año es de 10%, mientras que los que ingresan a través de celulares crecieron 11%.

En la red social Facebook, de acuerdo al informe en el país existen 22 millones de usuarios actualmente. Cabe mencionar que 45% son mujeres y 55% son varones, además de que el 91% de usuarios se conecta a través de un smartphone.

El grupo más grande de usuarios lo constituyen los varones de entre 18 y 24 años (3.7 millones), le siguen los varones de entre 25 y 34 años (3.5 millones), y en el tercer grupo recién aparecen las mujeres de entre 18 y 24 años (3.1 millones). El cuarto lugar lo ocupan las mujeres de entre 25 y 34 (2.8 millones).

El uso de las redes sociales se ha convertido en una herramienta para comunicar un hecho que circunstancialmente ocurre cualquier lugar y el ciudadano que presencia reporta al resto de la sociedad. Recordemos el atentado contra las torres gemelas ocurridas un 11 de setiembre de 2001. El mundo se vio paralizado por esta tragedia y los protagonistas de la noticia eran los propios sobrevivientes y espectadores. Según Óscar Espiritusanto (2011), señala que Dan Gillmor padre del periodismo ciudadano o participativo fue clave para consolidar este el periodismo ciudadano como un fenómeno comunicacional imparable en la red. (pág.11). En consecuencia, los ciudadanos empiezan a organizarse y pasan de ser una masa anónima a constituirse en multitudes inteligentes.

El Perú, no es ajeno a esa realidad, sin embargo, el problema no radica en cómo se registra el evento, sino qué tratamiento le puedes dar a esa información sin llegar a causar zozobra en la población. En diciembre del 2016, cuando los pobladores de Huaycán, luego que circulara por el Facebook la existencia de un grupo de personas que estaban secuestrando a menores de edad para robarles sus órganos, originaron disturbios y destrozos, es más estuvieron a punto de linchar a dos parejas de encuestadores del Instituto Cuanto. (Perú 21, 2016).

El problema se da por inmediatez de la información, la noticia transmitida a través de las redes sociales carece de control y verificación siendo lanzada a la opinión pública sin ningún tipo de restricciones dando lugar a una serie de cambios conductuales en la ciudadanía. En el AA.HH. San Antonio del distrito de Ate los jóvenes en su gran mayoría portan diversos aparatos móviles, colgando en las redes sociales todo tipo de noticias que ellos obtienen a través de su dispositivo móvil, como son casos de bullying, agresiones físicas, actos e imágenes inmorales, así mismo, también son testigos de hechos fortuitos como accidentes automovilísticos, asalto y robo. Es en este contexto que el trabajo de investigación abordó las siguientes

interrogantes ¿De qué manera el uso de las redes sociales influye en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA. HH. San Antonio Ate-2017?

Al dar solución a las interrogantes se pudo determinar que las redes sociales directas como Facebook, twitter e instagram, así como las indirectas Blogs y Foros tienen una influencia significativa en el consumo y transmisión de informaciones por los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.

Metodología

El estudio utilizado es el descriptivo, de enfoque cuantitativo de tipo transversal no experimental, la población, objeto de la investigación, está conformada por una total de 100 jóvenes entre hombres y mujeres del AA.HH. San Antonio de Ate y mediante el muestreo de aleatorio simple se determinó la muestra de estudio conformado por 80 jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate. Para el recojo de datos se usó como técnica la entrevista y como instrumento el cuestionario estructurado los cuales fueron validos a través de juicio de expertos y la confiabilidad conjunta de las variables periodismo ciudadano y uso de las redes sociales con el Alfa De Cronbach.

Tabla 1.
COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH PARA LAS VARIABLES EN ESTUDIO

1. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH PARA LAS VARIABLES EN ESTUDIO		
Variable	2. Número de Ítems	Coefficiente alfa de cronbach: α
Uso de redes Sociales	10	0.670
Periodismo Ciudadano	10	0.722

Fuente: Elaboración propia

En la tabla observamos que el coeficiente Alfa de Cronbach para el Periodismo Ciudadano es mayor a 0.700; entonces concluimos que el instrumento de medición para esta variable es confiable.

Resultados

Para contrastar la hipótesis de que una variable independiente tenga efecto o influencia en la variable dependiente categórica está relacionada con la significancia de los coeficientes (estadísticamente diferente de cero) se empleó la prueba Ch-Cuadrada referido a la razón de verosimilitud del ajuste del modelo de regresión logística.

Contrastación de la hipótesis general

H₁: El uso de las redes sociales influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

H₀: El uso de las redes sociales no influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

Tabla 2.
Tabla Test de la Chi-Cuadrada y su razón de Verosimilitud del Uso de Redes Sociales y Periodismo Ciudadano de los jóvenes en estudio

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia, p
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ^2_0	8,593	1	0,003
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ^2_α	3,84		
RAZÓN DE VERISIMILITUDES CHI-CUADRADA	7,577	1	0,006

Fuente: Elaboración propia

Como $p = 0,003 <$

$\alpha = 0,05$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas

para afirmar que el uso de las redes sociales influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017; la influencia de la primera variable en la segunda queda sustentada en base a la significancia ($0,006 < \alpha = 0,05$) de la razón de verosimilitud de la prueba Chi-Cuadrada correspondiente (Ver Tabla 02)

Sub Hipótesis N° 1

H1: El uso de las redes sociales directas influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

Ho: El uso de las redes sociales directas no influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

Tabla 3.
Tabla de la Chi-Cuadrada y su razón de Verosimilitud del Uso de Redes Sociales Directa y Periodismo Ciudadano de los jóvenes en estudio

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia, p
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ^2_0	19,558	2	0,000
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ^2_α	5,99		
RAZÓN DE VERISIMILITUDES CHI-CUADRADA	15,798	2	0,000

Fuente: Elaboración propia

Como $p = 0,000 <$

Fuente: Elaboración propia

$\alpha = 0,05$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas

para afirmar que el uso de las redes sociales directas influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017; la influencia de la primera variable en la segunda queda sustentada en base a la significancia ($0.000 < \alpha = 0.05$) de la razón de verosimilitud de la prueba Chi-Cuadrada correspondiente (Ver Tabla 03)

Sub Hipótesis N° 2

H1: El uso de las redes sociales indirectas influye significativamente en el periodismo ciudadano de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

Ho: El uso de las redes sociales indirectas no influye significativamente en el periodismo ciudadano de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017.

Tabla 4.

Test de la Chi-Cuadrada y su razón de Verosimilitud del Uso de Redes Sociales Indirecta y Periodismo Ciudadano de los jóvenes en estudio

ESTADÍSTICOS	Valor	Grados de libertad	Valor de significancia, p
VALOR CALCULADO DE CHI-CUADRADO: χ^2_0	27.958	1	0.000
VALOR TABULAR DE CHI-CUADRADO: χ^2_α	3.84		
RAZÓN DE VERISIMILITUDES CHI-CUADRADA	22.820	1	0.000

Fuente: Elaboración propia

Como $p = 0.000 <$

Fuente: Elaboración propia

$\alpha = 0.05$, rechazamos H_0 , es decir que existen evidencias estadísticas

para afirmar que el uso de las redes sociales indirecta influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017; la influencia de la primera variable en la segunda queda sustentada en base a la significancia ($0.000 < \alpha = 0.05$) de la razón de verosimilitud de la prueba Chi-Cuadrada correspondiente (Ver Tabla 04)

Discusión

La investigación tuvo como resultado en cuanto al uso de redes sociales de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017 para reportar un hecho noticioso, el 21.25% de los encuestados consideran que realizan de manera regular; y el 78.75%, lo realiza de manera frecuente. Esto significa que el uso de las redes sociales influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate. Con respecto al uso de redes sociales directas de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017, el 11.25% de los encuestados consideran que no hacen uso; el 13.75%, de manera regular; y el 75%, de manera frecuente, esto significa que el uso de las redes sociales directas influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate. Por último el uso de redes sociales indirectas por parte de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.2017, el 13.75% de los encuestados consideran que lo

realizan de manera regular; y el 86.25%, lo realiza con frecuencia, Esto nos permite afirmar que el uso de las redes sociales indirectas influye significativamente en el periodismo ciudadano de los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados estadísticos podemos afirmar que el uso de las redes sociales influye significativamente en el periodismo ciudadano en jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate. por esto ha sido determinante el desarrollo de la telefonía móvil que ha permitido el acceso y al reporte de hechos noticiosos democratizando aún más la información.

El tipo de redes sociales más usados por los jóvenes del AA.HH. San Antonio-Ate son los directos como el Facebook y twitter, mientras que las redes sociales indirectas son usadas, pero en menor porcentaje debido a que estos dependen una persona o de un grupo que contrala la información o tema de discusión como son los Blogs y Foros. Pero ambos influyen de manera significativa en el periodismo ciudadano.

Las redes sociales han provocado una transformación en la forma de transmitir la información otorgándole interactividad, inmediatez en tiempo record para reporta un hecho a través de un celular al ciudadano. Los periodistas recogen y clasifican estos hechos interactúa con las personas en busca de profundizar la información que reportan.

Referencias bibliográficas

Amado, A. y Tarullo, R. (2015). Las redes sociales en la comunicación política:

¿comunicación unidireccional o conversacional? *Contratexto* N° 24, julio-diciembre 2015.

Recuperado de: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/589/575>

Arnao, J. y Surpachin, M. (2016). Uso y abuso de las redes sociales digitales en adolescentes y jóvenes 2016. Recuperado de

<http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/310/1/CEDRO.5376.Usos%20y%20abuso%20de%20las%20redes%20sociales.2016.pdf>

Arroyo, G. & Haro, M. (2016). *Internet, redes sociales y periodismo ciudadano en los jóvenes universitarios de Latacunga* (Tesis de Pregrado). Recuperado de: <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/3825/1/T-UTC-0107.pdf>

Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*. 1 (56), 265- 275. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v28n54/v28n54a17.pdf>

Espiritusanto, O. & Rodríguez, P. (2011). *Periodismo Ciudadano: Evolución positiva de la comunicación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Agradecimiento:

Al Mg. Rubén Hernán Bustillos Borja por apoyo contribución al trabajo de investigación.



Estudio etnográfico sobre la comunidad pesquera artesanal de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú

IÑANATAKOITATZIRO OKANTAKOTARI
NAMPITSIPE SHIMARIANTSINKARO
ASHITARI ARORI EMPANEKIITEKI
CARPAYO NANPITSIJANIKI PROVINCIA
JEBATAKOBENTSIRORI PINKATSARENTSI
NAMPITSIPE CALLAO. PERU.

Nunakunap yachay makillaan challwa
chalaku nunakuna Carpayo harun ucha
mayanchu(Chucuito) Callao kamachisha
paruwinsia, Piru

Sangenarentsijenga komantatsatokotagetaigiri
ira simaataneriegi pañaigacha
Carpayo(chucuito),timagantsi jitacha Ora
Kallao, Peru

*Cesar Antonio Monterroso Coronado **
*Walter Jesús Sánchez Casimiro***
*Ivan Ernesto Quijano Aranibar ****
*Miriam Nora Huamán Sánchez*****

Recibido: 03 Agosto 2019
Aceptado: 06 Octubre 2019

* Filiación: Escuela Nacional de Marina Mercante “Almirante Miguel Grau”

Datos de los autores

Cesar Antonio Monterroso Coronado. Peruano. Director de Posgrado. Investigador y docente de metodología de la investigación, métodos cuantitativos y macroeconomía. Doctor en Gestión Económica Global por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima Perú. Magister en Administración de Negocios Internacionales por la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). Maestría en Finanzas por la Universidad del Pacífico (UP).

Correo: cmonterroso@enammm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5407-8741> ►

Resumen

El objetivo de estudio fue conocer el modo de vida de la comunidad pesquera artesanal de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú. El enfoque de investigación es cualitativo y el tipo no experimental. Se ha elegido el diseño etnográfico de corte transversal y se ha tenido acceso a 2 pescadores artesanales de mencionada comunidad (PAC-A y PAC-B). Asimismo, se aplicó la entrevista semiestructurada, a través del instrumento ENAMM-PAC₁ constituido con 26 preguntas abiertas (ítems 1-26). Los resultados preliminares demuestran que los pescadores artesanales de Playa Carpayo comparten rasgos generales con otras comunidades de pescadores, pero a su vez contemplan ciertas variaciones como se aprecia en su constitución e historia.

Palabras clave:

Chucuito, etnografía, Perú, pescador artesanal, Playa Carpayo.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

nanpitsijaniki,
ñanatakotsirori
nampitsipe, peru,
shimariantsi ashitari arori
empanekiite carpayo.

Lisichiku limaykuna:

Chucuito, nunalisina, Piru,
makip challwachalaku,
Carpayo ucha manya.

Nibarintsi Katingaro:

timagantsigite,
sangenatëgotagetiro
kibatsi, matagiteripage,
obarage.

Ethnographic study on the artisanal fishing community of Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú

Abstract

The objective of the study was to know the way of life of the artisanal fishing community of Playa Carpayo (Chucuito), Constitutional Province of Callao, Peru. The research approach is qualitative and the type is not experimental. The cross-type ethnographic design has been chosen. It has had access to 2 artisanal fishermen from that community (PAC-A and PAC-B). The semi-structured interview was applied through the ENAMM-PAC₁ instrument consisting of 26 open questions (items 1-26). Preliminary results show that the artisanal fishermen of Playa Carpayo have general characteristics with other fishing communities, but in turn contemplate certain variations as can be seen in their constitution and history.

Keywords

Artisanal fisherman,
Carpayo beach, Chucuito,
ethnography, Perú.

Estudo etnográfico da comunidade pesqueira artesanal de Playa Carpayo (*Chucuito*), *Província Constitucional de Callao, Perú*

Resumo

O objetivo do estudo foi conhecer o modo de vida da comunidade de pescadores artesanais de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia constitucional de Callao, Peru. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o tipo não experimental. O desenho etnográfico transversal foi escolhido e dois pescadores artesanais dessa comunidade foram acessados (PAC-A e PAC-B). Da mesma forma, foi aplicada a entrevista semiestruturada, por meio do instrumento ENAMM-PAC₁ constituído por 26 questões abertas (itens 1-26). Resultados preliminares mostram que os pescadores artesanais de Playa Carpayo compartilham características gerais com outras comunidades de pescadores, mas, por sua vez, contemplam certas variações, como podem ser vistas em sua constituição e história.

Palavra-chave:

Chucuito, etnografia, Peru, pescador artesanal, Praia de *Carpayo*.

- ▶ Walter Jesús Sánchez Casimiro. Peruano. Jefe de Oficina de Calidad Educativa y Responsabilidad Social. Investigador y docente de metodología de la investigación, estadística aplicada la investigación e investigación operativa. Egresado de Maestría en Educación con mención Gestión de la Educación, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación, en la UNMSM.

Correo: wsanchez@enammm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9404-0120>

Ivan Ernesto Quijano Aranibar. Peruano. Docente e investigador. Especialista en metodología cuantitativa, cualitativa y mixta. Licenciado en Educación con mención en Ciencias Histórico Sociales por la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV). Bachiller en Ciencias Sociales en la especialidad de Arqueología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Egresado de la Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria por la UNMSM, Lima Perú.

Correo: iquijano@enammm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-1186>

Miriam Nora Huamán Sánchez. Peruana. Docente investigador. Investigador y docente de operación y legislación pesquera, ecología y medio ambiente y protección del medio ambiente. Ingeniero Pesquero, por la Universidad Nacional del Callao (UNAC). Egresado de Maestría en Gestión Pesquera por la UNAC. Egresado de Maestría en Gestión Ambiental por la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV).

Correo: mhuaman@enammm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9327-6337>

Introducción

La pesca artesanal es una actividad imprescindible en la economía nacional de las regiones costeras del Perú, ya que fomenta el empleo y el suministro de recursos hidrobiológicos a la población local (Agencia Española de Cooperación Internacional, 2003). Esto se debe a que el mar peruano ofrece una mayor diversidad y variabilidad de recursos que posibilitan y dinamizan la cadena alimenticia marina. Producto de ello, se concentran poblados de pescadores a pequeña escala o artesanales dispersos por todo el litoral, principalmente por el norte desde Piura hasta Áncash y por el sur desde Ica hasta Moquegua (Medicina, 2014).

En este marco, la Ley General de la Pesca N°25977 (21 de diciembre de 1992), en su Artículo 20, entiende por pescador artesanal aquella persona, natural o jurídica, que realiza la captura de los recursos hidrobiológicos mediante el predominio del trabajo manual, con o sin embarcación pequeñas de hasta 15 metros de eslora (longitud de proa a popa); en oposición a la pesca industrial o de mayor escala. No obstante, McGoodwin (2002) sostiene que el término artesanal es subjetivo y ambiguo; por lo que sería apropiada la categoría de pescador a pequeña escala, resultado de la reducida envergadura de sus inversiones de capital y niveles de producción. Frente a esta dicotomía (pescador artesanal vs. pescador a pequeña escala), el Ministerio de Producción, diferencia al pescador artesanal del pescador a menor escala, debido a que carece de modernos equipos para la pesca (Decreto Supremo N°012, 14 de marzo de 2001) y sus embarcaciones tienen un máximo de 10 metros cúbicos de capacidad de bodega. Inclusive, su zona de explotación de recursos se circunscribe entre las 0 y 5 millas (Decreto Supremo N°005, 25 de agosto de 2012). Por consiguiente, se considera que las definiciones establecidas por la Ley General de la Pesca N°25977 (21 de diciembre de 1992), y sus respectivos Decretos Supremos (D.S. N°012, 14 de marzo de 2001; D.S. N°005, 25 de agosto de 2012), y por McGoodwin (2002) no son excluyentes, puesto que, al hacer referencia a los pescadores artesanales, también se está tomando en cuenta los bajos niveles de producción y de capital, sea el caso de los 10m³ de volumen de almacenaje, las técnicas convencionales, las 5 millas etc., dado que se busca asegurar la sostenibilidad de los ecosistemas acuáticos gracias a la explotación racional (Medicina, 2014).

Por su parte, Neira (2005), siguiendo a MacGoodwin (2002), al referirse a los pescadores artesanales, adiciona la dimensión identitaria, pues afirma que formar parte de ésta comunidad permite participar de lazos sociales, políticos, culturales e ideológicos construidos por un grupo humano cohesionado.

Desde luego, en el Perú se han realizado un limitado número de investigaciones descriptivas sobre los pescadores artesanales. Entre ellas, destaca el diagnóstico de Galarza y Kámiche (2015) para caracterizar y analizar esta actividad de subsistencia. En líneas generales, ambos autores sostienen que la cadena de valor de la pesca artesanal está compuesta por 4 fases: extracción, procesamiento, comercialización y consumo final. Asimismo, los pescadores artesanales inician este proceso de producción, pero son los que menos beneficios económicos reciben, debido a que tienen un elevado nivel de necesidades básicas insatisfechas. De igual modo, respecto a las embarcaciones, dan poca importancia a la titularidad en la inscripción de registros públicos y el 28% carece de un sistema de preservación de recursos pesquero; por lo que afecta a la calidad de la mercancía final. Encima, más del 85% de pescadores artesanales financian su faena de pesca (capital de trabajo), a través de los recursos emitidos por el comerciante (intermediario) y, por último, la falta de cámaras de conservación y bloques de hielo son factores que impulsan al pescador a vender productos de menor valor agregado. De la misma manera, sobresale el diagnóstico socio-económico de los pescadores artesanales de Ilo y Tacna elaborado por la Agencia Española de Cooperación Internacional. Entonces, AECI (2003) resalta la conformación

de los pescadores artesanales constituidos principalmente por migrantes, específicamente de la región andina, y la inserción de sus familiares, sea el caso de sus hijos, pues se aprecian pescadores más jóvenes. Sin embargo, el grueso de ellos no ha cumplido la Educación Básica Regular, pero existe un grupo minoritario con nivel educativo Superior. Por ello, Galarza y Kámiche (2015) sostienen que el nivel educativo está correlacionado positivamente con los ingresos de faena de pesca; por lo que a mayores estudios, existe un mayor margen de ganancia y viceversa. Por otro lado, AECI (2003) también resalta la percepción de los pescadores en relación a las malas prácticas sobre los recursos hidrobiológicos, cuyo principal factor lo atribuyen a la ausencia de control y/o fiscalización que intensifica la depredación de los recursos marítimos, vale decir, una actividad supuestamente sostenible se torna en irracional. Además, como punto axial, sus resultados enfatizan la sensibilización de la comunidad de pescadores tradicionales sobre esta praxis y sus repercusiones.

Antes este escenario, a pocos metros de la Escuela Nacional de Marina Mercante (ENAMM), se encuentran los pescadores artesanales de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú, una comunidad de pescadores tradicionales desconocidos en la literatura existente sobre esta temática, tanto a nivel nacional e internacional. En consecuencia, el presente trabajo, de naturaleza preliminar, va a contribuir a enriquecer el corpus teórico sobre los pescadores artesanales y, paulatinamente, develar el modo de vida de este grupo humano. Igualmente, dará inicio a una investigación diacrónica sobre Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en la comunidad educativa de ENAMM, dado que en futuras investigaciones se buscará generar un impacto social en la sociedad local y fomentar el desarrollo socio-económico en los pescadores colindantes, según los principios de la RSU establecidos por Vallaey (2016).

En suma, tomando estas ideas de cabecera, se tiene el siguiente objetivo general: conocer el modo de vida de la comunidad pesquera artesanal de Playa Carpayo (Chucuito), Provincia Constitucional del Callao, Perú. Por ende, se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la historia de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.
- Describir el aspecto social de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.
- Reconocer la perspectiva económica de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.
- Conocer la conciencia ambiental de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.
- Precisar el nivel educativo de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.
- Conocer el marco ideológico de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo-Chucuito.

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo y de tipo no experimental. Se empleó el diseño de investigación etnográfico de corte transversal, puesto que se realizará una descripción e interpretación de un grupo humano en un tiempo y un contexto dado (Álvarez-Gayou, 2009), es decir se conocerá el capital de una comunidad pesquera artesanal de Chucuito, Provincia Constitucional del Callao, Perú en el 2019.

La población está constituida por 8 individuos de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo, Chucuito, Provincia Constitucional del Callao, Perú (Figura 1), asentados a 200 metros aproximadamente de la Escuela Nacional de Marina Mercante. Por su parte, como nos situamos dentro de un estudio de naturaleza cualitativa, la muestra es prescindible en términos de representatividad (Álvarez-Gayou, 2009). Por tanto, se ha tenido acceso a 2 pescadores artesanales de mencionada comunidad (PAC-A y PAC-B), dado que es un sector reactivo e intolerante a la participación y diálogo sobre su faena.

La técnica seleccionada ha sido la entrevista, puesto que es un procedimiento que permite registrar información empírica presente en el relato de las personas y/o actores sociales situados en un contexto histórico particular (Cruz, 2007). Se ha seleccionado la clase de entrevista semiestructurada, debido a que se ha abordado con cierto grado de flexibilidad a los participantes de la comunidad de pescadores artesanales de Playa Carpayo, a partir de un conjunto de preguntas previamente establecidas, con la finalidad de generar confianza en ellos y coleccionar información fidedigna. Por esta razón, se ha elaborado una guía de entrevista denominada ENAMM-PAC1 con 26 preguntas abiertas (ítems 1-26), ver tabla 1.

Tabla 1.
Ítems del instrumento ENAMM-PAC1

Preguntas de la guía de entrevista	
1.	¿Cómo se establecieron en la Playa Carpayo y de dónde vinieron los pescadores?
2.	¿Desde los cuantos años se dedicó a la actividad pesquera?
3.	¿Cómo transfieren las prácticas artesanales a sus miembros?
4.	¿Cómo adquirieron sus experiencias?
5.	¿Qué conocimientos técnicos aplica en la pesca?
6.	¿Cuáles son sus conocimientos empíricos (experiencia) utilizados en un día de pesca?
7.	¿Ustedes cuando arman la tripulación de la nave que reglas utilizan?
8.	¿Ustedes trabajan con un gremio o son independientes?
9.	¿De qué capacidad es tu bote?
10.	¿Qué tamaño tiene tu embarcación?
11.	¿Cuántas redes llevan a bordo?
12.	¿Cuáles son las medidas de la red?
13.	¿Cuáles son las especies más capturadas?
14.	¿Cómo es un día bueno de pesca?
15.	¿Ha tenido temporadas donde la pesca es cero?
16.	¿Cuando salen a la faena de pesca llevan hielo?
17.	¿Dónde comercializan su captura?
18.	¿Ustedes cómo se dan cuenta que no están depredando?
19.	¿Cuál es su percepción sobre la pesca artesanal irracional?
20.	¿Cuál es la percepción del plástico y de los residuos tangibles en la faena?
21.	¿Alguna vez han perdido su red y qué es lo que hacen?
22.	¿Hay alguna manera de evitar que se pierda la red?
23.	¿Qué hacen con los residuos que llevan a bordo?
24.	¿Han observado algunas especies con parásitos?
25.	¿Cuál es tu nivel de estudios y como se refleja en la faena?
26.	¿Ustedes celebran algunas festividades vinculadas a la pesca artesanal?

Fuente: elaboración propia.

El instrumento ENAMM-PAC₁ ha sido elaborado mediante la categoría pescador artesanal de Playa Carpayo y sus respectivas sub-categorías. Además, cada una de éstas, para un registro minucioso, presenta un conjunto de características. Todo ello, se contemplan en la tabla 2.

Tabla 2.
Categoría (C) y sub-categorías (Sc) e instrumento (I) con sus respectivos ítems

C	Sc	Características	Ítem	I
Perfil del Pescador artesanal de Playa Carpayo	Histórica	- Constitución y parentesco de la comunidad	1	Guía de entrevista ENAMM-PAC1
		- Tradición de la pesca artesanal	2	
			3	
			4	
	Social	- Conocimientos técnicos	5	
		- Conocimientos empíricos	6	
		- Organización del trabajo y reclutamiento	7	
		- Ordenación de la comunidad	8	
	Económica	- Niveles de producción a pequeña escala	9	
			10	
			11	
			12	
			13	
			14	
			15	
			16	
		- Cadena operativa	17	
		Conciencia ambiental	- Estrategias de sostenibilidad	
	- Percepción sobre la pesca artesanal irracional		19	
	- Desechos		20	
			21	
			22	
			23	
			24	
	Educativo	- Nivel de estudios y su repercusión en la pesca	25	
	Ideológico	- Festividades	26	

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La data empírica recolectada por la aplicación del instrumento ENAMM-PAC₁, a partir de la entrevista semiestructurada a los 2 pescadores artesanales de Playa Carpayo (PAC-A y PAC-B), ha sido registrada por medio de una grabadora, con pleno conocimiento y autorización de ambos, para luego ser transcrita (Apéndice 1) y codificada en la siguiente matriz a base de las sub-categorías y sus respectivas características de estudio, ver tabla 3.

Tabla 3.
Codificación de los audios a partir de las sub-categorías (Sc) y características (C)

Sc	C	Codificación
Histórica	Constitución de la comunidad	<p>Ítem 1: ¿Cómo se establecieron en la Playa Carpayo y de dónde vinieron los pescadores?</p> <p>PAC-A1: “Yo me venía toda la playa pescado cuando no había rompeolas”.</p> <p>PAC-A2: “En la punta...en el mismo balneario había un muelle, donde uno se cambia y se bañaba”.</p> <p>PAC-A3: “El problema que ha habido acá, es cuando hicieron el restaurante Carpayo y...de ahí comenzaron hacer sus embarcaciones chiquitas llamadas hasta ahora zapatitos”.</p> <p>PAC-A4: “De ahí se inició las obras del rompeolas de la Punta y ya la gente se juntó en el rompeolas que hicieron en el Carpayo y ahora último salió el Gilligan, antes era un hueco, yo venía y pasaba de un rompeolas a otro para la pesca”.</p> <p>PAC-A5: “La problemática ahora es que se ha cerrado y la poca de gente de acá [La Punta] que vino a vender a Carpayo, se ha quedado en esta zona. Ya no lo dejan entrar a los de Carpayo para las pozas, los han votado para acá atrás no más [Playa Carpayo]”.</p>
		<p>Ítem 2: ¿Desde los cuantos años se dedicó a la actividad pesquera?</p> <p>PAC-A1: “Yo vivía aquí entre contralmirante Villar y Carrillo Alborno”.</p> <p>PAC-A3: “Cuando hicieron el restaurante Carpayo y de ahí vino un Señor y se dedicó a la pesca y de ahí vinieron otros, uno llamado El Brujo, otro un Huachano, de ahí comenzaron hacer sus embarcaciones chiquitas...Yo pescaba de aquí haya”.</p>
Social	Tradición de la pesca artesanal	<p>Ítem 3: ¿Cómo transfieren las prácticas artesanales a sus miembros?</p> <p>PAC-A1: “Yo siempre he pescado acá desde muy niño”.</p> <p>PAC-A6: “Yo tuve mi embarcación...era para mi nieto”.</p> <p>PAC-A7: “Yo salí a pescar desde muy pequeño tendría 8 años, mi papá me llevaba a pasear como se había separado de mi mamá, en su bote alto salía a pescar”.</p> <p>PAC-B1: “Las prácticas que usamos son sencillas, no hay mucho para enseñar solo se tienen que aplicar bien”.</p> <p>Ítem 4: ¿Cómo adquirieron sus experiencias?</p> <p>PAC-B2: “La primera vez que salí a pescar tenía 6 años, salí a pescar calamares...Mis habilidades y capacidades están basadas por mis padres, abuelos y mi experiencia en el campo”.</p>
		<p>Ítem 5: ¿Qué conocimientos técnicos aplica en la pesca?</p> <p>PAC-B4: “Va depender mucho si hay cerrazón, que no se ve nada y no es recomendable navegar, porque ahorita la flota de los barcos mercantes ya no es la de antes...los barcos pasan continuamente por una línea, por ejemplo, acá estamos en la 77,00, la primera línea está en la 77,20 o 77,22. Si traes tu navegador [GPS], estás navegando por esa zona o por esas líneas puedes tener percarce...son carreteras específicas que usan los barcos para navegar”.</p> <p>PAC-B6: “...así el mar está movido que tenga un oleaje que esté en niveles 10, 11,12 que es un nivel alto, la luna te va permitir hacer capturas porque hay poco viento”.</p> <p>PAC-B16: “...el problema es que esta especie [corvina] no se puede pescar todos los días, uno tiene que revisar la tabla de mareas y la tabla de oleajes, normalmente la pescamos con oleajes sobre 16 y 17 oleajes...”</p> <p>PAC-B26: “...se va buscando con la red y choca ya que nosotros no trabajamos con sonda para darnos cuenta que choca con el piso, lo que hago es marco con el GPS, y a la próxima vez abro y ya no trío la red en esa zona”.</p>

Social	Conocimientos empíricos	<p>Ítem 6: ¿Cuáles son sus conocimientos empíricos utilizados en un día de pesca?</p> <p>PAC-B3: “Yo he buceado entre los 13 y 18 años y puedo explicarle esta experiencia, el calamar tiende aferrarse a sus huevos y pierde la vida porque son fáciles de capturarlos y son también atacados por las rayas y guitarras”.</p> <p>PAC-B5: “Nosotros para empezar la semana nos programamos dependiendo del mes, por ejemplo, mes que estamos entrando al invierno, entonces el tipo de pesca normalmente se hace amaneciendo y durante el día hasta más o menos hasta medio día. Si fuese verano, por el tipo de agua que entran hay más especies que sacar, entonces puedes salir a cualquier hora”.</p> <p>PAC-B6: “... el atardecer y el amanecer es clave, es la hora punta de los peces y la luna también...la luna crea un ambiente de calma ...la luna te va permitir hacer capturas porque hay poco viento, que pasa cuando hay luna y las redes caen dentro del agua ya y cuando no está la luna presente hay una ardentía, se le denomina así porque parece como si ardiera, la especie ve la ardentía y se da la vuelta, ya no ingresan a la red, en cambio cuando hay luna disipa la ardentía, entonces la pone ciega”.</p> <p>PAC-B7: “Para estos tiempos [invierno]...se tiene las redes de fondo, puede ser en medidas pequeñas de 2 1/2 pulgadas y las más grandes que son de 5 a 6 pulgadas que son para especies como corvinas, chitas y las más pequeñas para extraer productos que es más de pan llevar que es la Lorna, cabinzas especies más pequeñas. Si fuesen los meses de enero o partir de noviembre, diciembre...ya la red son de flote porque las especies de fondo se disipan y levanta especies sobre agua que son la cachema, la lisa, la Chauchilla todo ese tipo de especies que están a 2 a 3 metros debajo de la zona de flote”.</p> <p>PAC-B20: “Por ejemplo una malla 2 ½ te mata especies más grandecitas, pero hay excepciones que se hacen para pesca específicas, uno puede trabajar con 2 1/8 por ejemplo para lisa voladora, que lo encontramos entre 40 y 50 millas afuera”</p>
	Organización del trabajo y reclutamiento	<p>Ítem 7: ¿Ustedes cuando arman la tripulación de la nave que reglas utilizan?</p> <p>PAC-B8: “Yo personalmente tengo una lanchita, me encargo primeramente que la gente no sea muy bohemia...gente que por el mismo ambiente que estamos más o menos nos conocemos a las personas que te puedan acompañar, tu escoges en función de eso”.</p> <p>PAC-B9: “No influye la edad, yo trabajo por ejemplo con Walter, él tiene 67 años y el hombre está fuerte”</p>
	Ordenación de la comunidad	<p>Ítem 8: ¿Ustedes trabajan con un gremio o son independientes?</p> <p>PAC-B10: “Soy independiente, no pertenezco específicamente a la ARUPAC”.</p>
Económica	Niveles de producción a pequeña escala	<p>Ítem 9: ¿De qué capacidad son sus botes?</p> <p>PAC-B11: “Parece chiquito, pero llega a cargar 20 cajas, un total de 400 kg”.</p> <p>Ítem 10: ¿Qué tamaño tiene tu embarcación?</p> <p>PAC-B12: “Hasta 12 pies”.</p> <p>Ítem 11: ¿Cuántas redes llevan a bordo?</p> <p>PAC-B13: “Pueden llevar en promedio de 4 a 5 redes”.</p> <p>Ítem 12: ¿Cuáles son las medidas de la red?</p> <p>PAC-B14: “La mayoría pesca con trasmallos malla de 4 pulgadas, sirve para capturar lenguado, chita, corvina, es una pesca selectiva”.</p>

Económica	Niveles de producción a pequeña escala	<p>Ítem 13: ¿Cuáles son las especies más capturadas?</p> <p>PAC-B15: “A la espalda de la Isla San Lorenzo que es una zona difícil, pero muy buena zona de pesca llegue a pescar unos 350 kilos de corvina, otro día 20 fortuneos”.</p> <p>Ítem 14: ¿Cómo es un día bueno de pesca?</p> <p>PAC-B16: “Esto dependerá de la especie, por ejemplo si pescamos una especie buena como la corvina, no baja de 25 soles las grandes, el problema es que esta especie no se puede pescar todos los días”.</p> <p>PAC-B32: “Traer unas cojinovas, grandes fortuneos, pardos son especies raras verlas en el mercado, son especies caras, difícil que lleguen al mercado porque no son abundantes”.</p> <p>Ítem 15: ¿Ha tenido temporadas donde la pesca es cero?</p> <p>PAC-B17: “Este mes es difícil, no ha venido el viento, julio y agosto son los meses de bajada... La lorna es la especie alternativa”.</p> <p>Ítem16: ¿Cuando salen a la faena de pesca llevan hielo?</p> <p>PAC-B18: “En verano llevamos un cooler con hielo, ya q a veces trabajamos de noche para conservar la especie. Si es grande se envuelve en papel periódico o con papel de bolsa de azúcar y hielo”.</p>
	Cadena operativa	<p>Ítem 17: ¿Dónde comercializan su captura?</p> <p>PAC-B19: “Lo vendemos en el mismo muelle o al mercado de Ventanilla, en ocasiones lo llevamos nosotros que son muy pocas u otras ocasiones lo compran en el mismo muelle... son personas que llevan para restaurante, de las ventas sacamos una parte para la pesca”.</p>
Conciencia ambiental	Estrategias de sostenibilidad	<p>Ítem 18: ¿Ustedes cómo se dan cuenta que no están depredando?</p> <p>PAC-B20: “Tu depredas siempre y cuando estas matando especies pequeñas, ya que tú no tienes que matarlo en reproducción...entonces vas esperar el otro año que haya lo mismo porque se ha reproducido la especie, pero si usamos una cocada pequeña una malla ciega lo vas a matar en pleno crecimiento y no vas a dejar que se reproduzca, entonces tienes que matarlo con un tamaño de malla que te permita que ya haya hecho su primer desove...Por ejemplo una malla 2 ½ te mata especies más grandecitas”.</p> <p>PAC-B21: “Cuando matas especies pequeñas, imagínate una especie que pesa unos 60, 80 a 100 gramos, imagine que se llega a reproducir, matan entre 10 a 20 toneladas, imagínense que llegan a reproducir, sacarían entre 30 y 40 toneladas”.</p>
	Percepción sobre la pesca artesanal irracional	<p>Ítem 19: ¿Cuál es su percepción sobre la pesca artesanal irracional?</p> <p>PAC-B22: “No hay un control a fondo en la pesca de las especies pequeñas, que se embarque una persona y revisar la bolsa y ver que no cumplen con las medidas reglamentarias”.</p> <p>PAC-A8: “El mar a nivel de todo el litoral ha sufrido una depredación única y sigue en mi opinión, el que controlaba todo esto era Bancharo Rossi, él sí, por eso éramos unos de los primeros, lamentablemente las autoridades que ha habido no han hecho nada y ya desde años atrás, antes metíamos nuestras redes y salían peces grandes”.</p>
		<p>Ítem 20: ¿Cuál es la percepción del plástico y de los residuos tangibles en la faena?</p> <p>PAC-B24: “Las playas de ventanilla son una fábrica de plásticos, esta tiene la particularidad que cuando uno va navegando...encuentras un fileo de plásticos...y de un momento a otro se hunde y si este fileo está cerca a la costa y botas tu red ahí, te das cuenta que se ha hundido y la red se llena de plásticos y tardamos horas en sacarla...La parte más afectada es la Playa de Ventanilla Barlovento, el Rincón de Ventanilla, que se puede llenar hasta 2 mercantes”.</p> <p>Ítem 21: ¿Alguna vez han perdido su red y qué es lo que hacen?</p>

Conciencia ambiental	Desechos	<p>Ítem 21: ¿Alguna vez han perdido su red y qué es lo que hacen?</p> <p>PAC-B25: “Si he perdido la red y he dejado redes y esto se da porque nuestra pesca es selectiva, entonces voy buscando diferentes áreas y estas son zonas rocosas...La red la dejé, la red no puedo recuperarla porque si lo hago solo sale el cabo, ya que la red se queda atorada”.</p> <p>PAC-B26: “También se pierde [la red] cuando uno entra en zonas de rompientes, es algo natural, ya que cada uno sabe con la experiencia que si viene la doble llena la red”.</p> <p>Ítem 22: ¿Hay alguna manera de evitar que se pierda la red?</p> <p>PAC-B27: “No hay manera, ya q es algo natural”.</p> <p>Ítem 23: ¿Qué hacen con los residuos que llevan a bordo?</p> <p>PAC-B28: “Lo recomendable es guardarlo, yo he trabajado en lanchas grandes, he sido cocinero de 350 toneladas de anchoveta y todos los días nos obligaban a desembarcar la basura, aquí personalmente yo lo hago, pero no puedo opinar por el resto”.</p> <p>Ítem 24: ¿Han observado algunas especies con parásitos?</p> <p>PAC-B29: “Esta semana hemos capturado unos 600 kilos de lorna y lo que me dio bastante pena es que unas seis sí tenían en su vientre y su cabeza enredadas con plástico salen con carachas, le comen la piel y ya no se consume”.</p>
Educación	Nivel de estudios y su repercusión en la pesca	<p>Ítem 25: ¿Cuál es tu nivel de estudios y como se refleja en la faena?</p> <p>PAC-B30: “Yo estuve llevando la carrera de ingeniería pesquera, la deje un tiempo, pero la estoy retomando”.</p> <p>PAC-B31: “Sinceramente en la pesca tu no necesitas tener un documento...es fácil salir a la pesca. Ahora de que tú seas bueno en la pesca, ya es muy diferente, porque pueden haber 50 o 100, pero no se desempeñan de la misma forma que te desempeñas tú. Entonces, ahí haces la diferencia, en este punto tú te puedes comparar con los demás, porque uno hace una pesca selectiva y no colectiva, no pesca lo que hacen todos, haces una pesca selectiva, más de tamaño, más de buena especie”.</p>
Ideológico	Festividades	<p>Ítem 26: ¿Ustedes celebran algunas festividades vinculadas a la pesca artesanal?</p> <p>PAC-B32: “Normalmente se celebra el día del pescado, el 29 de junio. Después unas fiestas de creyentes como la del Sr. del Mar u otras, ya que el pescador festeja cuando quiere”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En cuanto a la discusión, según Medicina (2014) los pescadores artesanales están dispersos por todo el litoral peruano atraídos por la variabilidad de recursos marítimos; por lo que los pescadores tradicionales de Playa Carpayo (Chucuito), no son la excepción. Estos, explotan los recursos hidrobiológicos dentro de las 5 millas, límite establecido por el Ministerio de Producción (D.S. N°005, 25 de agosto de 2012), pero en ocasiones infringen esta normativa. Esto se infiere por la pesca inusual de la lisa voladora, cuyo nicho oscila entre las 40 y 50 millas (PAC-B20). Asimismo, las embarcaciones tienen de eslora 3,5 metros aproximadamente (PAC-B12), longitud permitida por la Ley General de la Pesca N°25977 (21 de diciembre de 1992), y su capacidad de carga es de 400 kilogramos (PAC-B1), en contraste con lo establecido por el Estado (D.S. N°005, 25 de agosto de 2012). Además, si bien es cierto que una condición es la ausencia de modernos

equipos (D.S. N°012, 14 de marzo de 2001), usan, como herramienta de georreferenciación, el GPS para evitar las carreteras específicas de navegación de los barcos mercantes (PAC-B4) y para impedir que las redes se atasquen y se pierdan en un terreno agreste (PAC-B25). Por todo lo mencionado, la comunidad de pescadores de Playa Carpayo cuenta con un nivel bajo de capital y producción, como ha sido establecido por McGoodwin (2002).

Respecto a la subcategoría histórica y social, los resultados son similares a los establecidos por AEI (2003), dado que los pescadores artesanales de Playa Carpayo se han constituido a partir de migrantes, específicamente del Huachano (PAC-A3), sin dejar de mencionar la contribución local (PAC-A1) y, de igual manera, buscan que sus descendientes continúen con la tradición artesanal, caso del PAC-A quien menciona que contaba con una embarcación para su nieto (PAC-A6).

En relación a la sub-categoría económica, se han alcanzado resultados equivalentes a los sostenidos por Galarza y Kámiche (2015) sobre la financiación de la faena y la titularidad de las embarcaciones para la pesca. Esto es debido a que los pescadores tradicionales de Carpayo financian su propia actividad pesquera producto de las ventas en los muelles y mercados (PAC-B19) y no le dan importancia a la titularidad en la inscripción de registros, pues, no figura en la Asociación regional Unión de Pescadores Artesanales y Conexos del Callao (ARUPAC) (PAC-B10). De igual forma, en concordancia con ambos autores, las comunidades de pescadores inician la cadena operativa de la pesca artesanal, gracias a la fase extractiva, pero usan de manera limitada el hielo para la preservación de los recursos pesqueros, dado que los pescadores de Carpayo lo utilizan estacionalmente en verano (PAC-B18), generando bajos ingresos económicos, a diferencia de los intermediarios que cuentan con bodegas y cámaras de refrigeración. A pesar de ello, abastecen a la población local, de manera directa e indirecta (PAC-B19), como ha sido afirmado por AEI (2003).

Con respecto a la sub-categoría conciencia ambiental, AEI (2003) tempranamente puntualizó la percepción de los pescadores sobre las malas prácticas de explotación de recursos hidrobiológicos, esto se expresa, según la comunidad pesquera de Carpayo, a través de la utilización inadecuada de redes ciegas que no permiten la reproducción de los peces o al menos de su primer desove (PAC-B20) y del atascamiento de las redes en el fondo del mar por las zonas rocosas, pero esta última la atribuyen como una pericia natural y normal (PAC-B25; PAC-B26; PAC-B27). También, comentan sobre la contaminación de las playas producto de los residuos de plástico en el mar (PAC-B24) y recomiendan guardar y desembarcar en tierra los residuos generados en la faena (PAC-B28). Todo esto, como asevera AEI (2003), atribuyen, como factor axial, a la ausencia de control y fiscalización de las autoridades sobre la actividad pesquera artesanal (PAC-B22; PAC-A8).

En función al nivel educativo, los resultados son equiparables a los sostenidos por AEI (2003), debido a que la mayoría no ha cumplido la Educación Básica Regular, pero existe un grupo minoritario con nivel Superior, esto se ve reflejado en el PAC-B que ha retomado la carrera de ingeniería pesquera (PAC-B30). A pesar que Galarza y Kámiche (2015) afirman que el nivel educativo es directamente proporcional al nivel educativo, como se manifiesta en el PAC-B con estudios no concluidos de Pregrado, pero éste considera que sus habilidades y capacidades para la pesca están sustentadas en su experiencia y aprendizaje intergeneracional (PAC-B2).

Por último, respecto a la sub-categoría ideológica, siguiendo a Neira (2005), los pescadores de Playa Carpayo comparten un conjunto actividades culturales como es el caso de festividades calendáricas y espontáneas (PAC-B32).

Conclusiones

A base de los resultados empíricos del estudio etnográfico, se aprecia que los pescadores de Playa Carpayo se han constituido debido a la emergencia del restaurante Carpayo (PAC-A3). Posiblemente la aparición de éste, fomentó la presencia de pescadores artesanales locales para abastecer a sus comensales. Asimismo, la colocación de rompeolas desde La Punta hasta Chucuito, es una de las causas principales (PAC-A4) (Figuras 2). Anteriormente, podían pescar libremente por La Punta y Chucuito, pero con la aparición de la isla de Gilligan (PAC-A4) intensifican la restricción de los pescadores artesanales en Playa Carpayo (Figura 3). Respecto al parentesco, estos pescadores son de procedencia local y no local, siendo los primeros de la Provincia Constitucional del Callao (PAC-A1) y los segundos migrantes, específicamente de la Provincia de Huaral (PAC-A3).

En relación a la perspectiva social de los pescadores de Carpayo, es una labor tradicional practicada a temprana edad (PAC-A1; PAC-A6; PAC-A7), cuyos conocimientos son transmitidos de manera intergeneracional (PAC-B2). De esta manera, los conocimientos empíricos y experienciales asimilados tratan sobre el movimiento de la luna y su influencia en el mar/pesca (PAC-B6), la estacionalidad (PAC-B5), el empleo de redes con tamaños estandarizados para una pesca selectiva y racional (PAC-B7; PAC-B20) y el conocimiento de la etología de los peces (PAC-B3). De igual modo, para incrementar la producción, se utiliza el conocimiento especializado sobre georreferenciación (PAC-B4; PAC-B26) y decodificación de la tabla de oleaje (PAC-B6; PAC-B16).

Sobre el reclutamiento de la tripulación, se realiza a base de la experiencia de los pescadores, debido a que la edad no influye (PAC-B8; PAC-B9); por lo que cuenta con personas que tengan experiencia y estén físicamente preparados para la faena. A pesar de ello, son independientes y no están asimilados a un gremio (PAC-B10).

Con respecto al aspecto económico, los niveles de producción a pequeña escala se ven reflejados en sus medios de producción como es la dimensión de sus embarcaciones (PAC-B12), la capacidad de carga (PAC-B11), el número de redes (PAC-B13), el tamaño de sus mallas (PAC-B14) y el uso limitado y estacional de hielo (PAC-B18). Por su parte, priorizan una pesca selectiva en vez de colectiva, debido a que buscan la captura de corvinas, cojinovas y fortunons, por su alto valor en el mercado, pero en temporadas bajas pescan alternativamente la lorna. Todo ello es vendido en el muelle y en el mercado a través de los intermediarios, pero en ocasiones ellos mismos trasladan los productos marítimos para abastecer a los comerciantes.

En relación a la conciencia ambiental, los pescadores de Playa Carpayo tienen *grosso modo* conocimientos sobre el cuidado del ciclo de reproducción de los recursos hidrobiológicos, mediante el uso de redes no tan pequeñas o ciegas que permitan capturas de especies que hayan realizado su primer desove (PAC-B20; PAC-B21). No obstante, reafirman que la pérdida de redes en el fondo marino por atacamiento es una cuestión natural de la propia pesca (PAC-B25; PAC-B26; PAC-B27). También, consideran que debería existir un ente fiscalizador sobre todo ello (PAC-B22; PAC-A8). Por su parte, ambos rechazan la contaminación ambiental, a partir del desmonte de basura en el litoral (PAC-B28) y advierten el alto grado de contaminación y descuido de las playas por parte de autoridades (PAC-B24). En consecuencia, no existe una conciencia ambiental en los pescadores de Playa Carpayo, a pesar que tienen las condiciones necesarias para poder evitar estas malas prácticas, dado que no son ignorantes sobre la temática.

Respecto al nivel educativo de los pescadores de Playa Carpayo es muy variado, ya que oscila desde el nivel Básico hasta el Superior (PAC-B30), y en función al plano ideológico, se comparten ciertas festividades como el Día del Pescador y el Día del Señor del Mar.

En líneas generales, se demuestra que los pescadores artesanales de Playa Carpayo comparten rasgos generales con otras comunidades de pescadores, pero a su vez contemplan ciertas particularidades circunscritas en el aspecto histórico. Además, cabe destacar que estos resultados son preliminares y deberán ser contrastados con futuras investigaciones con la finalidad de tener una visión más detallada y a profundidad sobre los pescadores citados.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Cooperación Internacional. (2003). *Diagnóstico socio-económico de los pescadores artesanales de Ilo y Túcna*. Ilo: Centro de Educación, Organización y Promoción de Desarrollo. Disponible en: <http://aecid.pe/images/documentos/2006/doc.20.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Cruz, O. (2007). El trabajo de campo como descubrimiento y creación. En M. Minayo, S. Ferreira, O. Cruz, & R. Gomes, *Investigación social: Teoría, método y creatividad* (M. Urquía, Trad., págs.41-52). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Decreto Supremo N°012. (14 de marzo de 2001). Aprueban el Reglamento de la Ley General de Pesca. Ministerio de Producción. Disponible en: <https://www.produce.gob.pe/landing/pescayconsumoresponsable/ley-general-de-pesca.pdf>
- Decreto Supremo N°005. (25 de agosto de 2012). Modifican reglamento de ordenamiento pesquero del recurso anchoveta y anchoveta blanca, establecen zonas de reserva para consumo humano directo y régimen excepcional. Ministerio de Producción. Disponible en: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/modifican-reglamento-de-ordenamiento-pesquero-del-recurso-an-decreto-supremo-n-005-2012-produce-833209-5/>
- Galarza, E.& Kámiche, J. (2015). *Pesca artesanal: oportunidades para el desarrollo regional*. Lima: Universidad del Pacífico. doi:<http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-342-2>
- Ley N°25977, Ley General de la Pesca. (21 de diciembre de 1992). En *Diario Oficial El Peruano*.
- McGoodwin, J. (2002). *Comprender las culturas de las comunidades pesqueras: clave para la ordenación pesquera y la seguridad alimentaria*. Roma: FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/3/y1290s/y1290s00.pdf>
- Medicina, J. (2014). Pesca artesanal en el Perú. *Ingeniería Industrial*, 32: 27-58.
- Neira, P. (2005). *Las comunidades de pescadores artesanales frente a la modernización: el caso de Caleta Queule* (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106477>
- Vallaey, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria RSU*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. Disponible en: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-intrpduccion-a-la-rsu-francois-vallaey.pdf>

Anexo 1:

Diálogo de la entrevista

Entrevista: 45m
 Pescador 1: PAC-A
 Pescador 2: PAC-B

Ítem 1: ¿Cómo se establecieron en la Playa Carpayo y de dónde vinieron los pescadores?

Yo tengo 73 años. Yo siempre he pescado acá desde muy niño. Yo vivía aquí entre contralmirante Vidal y Carrillo Albornoz ¡era sano pe! Yo me venía toda la playa pescado cuando no había rompeolas (PAC-A1).

En la punta donde comen los choncholines, ahí había unos rieles donde había casas bien bonitas y en el mismo balneario había un muelle, donde uno se cambia y se bañaba en la Punta, el tranvía llegaba hasta ahí (PAC-A2).

El problema que ha habido acá, es cuando hicieron el restaurante Carpayo y de ahí vino un Señor y se dedicó a la pesca y de ahí vinieron otros, uno llamado El Brujo, otro un Huachano, de ahí comenzaron hacer sus embarcaciones chiquitas llamadas hasta ahora zapatitos. Yo pescaba de aquí haya y la Sra. Minaya que hasta ahora vive en la esquina puede contarle más de esto (PAC-A3).

Hay un amigo llamado Tarzán que vive en la Siberia, antes esto era un estadio y el mar se salía y todo se inundaba y pasaba todo hasta el Cantolao. De ahí se inició las obras del rompeolas de la Punta y ya la gente se juntó en el rompeolas que hicieron en el Carpayo y ahora último salió el Gilligan, antes era un hueco, yo venía y pasaba de un rompeolas a otro para la pesca. Era bien metido al agua (PAC-A4).

La problemática ahora es que se ha cerrado y la poca de gente de acá que vino a vender a Carpayo, se ha quedado en esta zona. Ya no lo dejan entrar a los de Carpayo para las pozas, los han votado para acá atrás no más (PAC-A5).

Yo tuve mi embarcación cuando mi hija vivía en la Punta, actualmente ya no vive, era para mi nieto, pero no querían que los deje ahí pero mi hija habló con el alcalde y me permitieron dejarla, y estuvo buen tiempo (PAC-A6).

Ítem 2: ¿Desde los cuantos años se dedicó a la actividad pesquera?

Yo salí a pescar desde muy pequeño tendría 8 años, mi papá me llevaba a pasear como se había separado de mi mamá, en su bote alto salía a pescar (PAC-A7).

Ítem 3: ¿Cómo transfieren las prácticas a sus miembros?

Las prácticas que usamos son sencillas, no hay mucho para enseñar solo se tienen que aplicar bien (PAC-B1).

Ítem 4: ¿Cómo adquirieron sus experiencias?

La primera vez que salí a pescar tenía 6 años, salí a pescar calamares, justo ahora es temporada de calamar, los boliches lo están depredando. Mis habilidades y capacidades están basadas por mis padres, abuelos y mi experiencia en el campo (PAC-B2).

El problema es el siguiente en la pesca del calamar. El calamar viene a desovar y muere, este viene pone sus huevos y muere hace un esfuerzo y protege sus huevos en el fondo del mar. Yo he buceado entre los 13 y 18 años y puedo explicarle esta experiencia, el calamar tiende aferrarse a sus huevos y pierde la vida porque son fáciles de capturarlos y son también atacados por las rayas y guitarras. Los calamares mientras más se junta, más se protegen, [pero] que hace el boliche como son zonas poca profundas de un máximo 20m y sus redes son de 30 a 35 metros, llegan hasta el fondo atrapando no solo el calamar sino también los huevos y depredan la especie, el calamar ha entrado ahorita desde hace varios años 8 a 10 años (PAC-B3).

Ítem 5: ¿Qué conocimientos técnicos aplica en la pesca?

Va depender mucho si hay cerrazón, que no se ve nada y no es recomendable navegar, porque ahorita la flota de los barcos mercantes ya no es la de antes, ahora, es más, los barcos pasan continuamente por una línea, por ejemplo, acá estamos en la 77,00, la primera línea está en la 77,20 o 77,22. Si traes tu navegador, estás navegando por esa zona o por esas líneas puedes tener percance, porque esa línea es de barco, otra línea es la 77,50 por esa línea también pasan barcos, son carreteras específicas que usan los barcos para navegar (PAC-B4).

Ítem 6: ¿Cuáles son sus conocimientos empíricos utilizados en un día de pesca?

Nosotros para empezar la semana nos programamos dependiendo del mes, por ejemplo, mes que estamos entrando al invierno, entonces el tipo de pesca normalmente se hace amaneciendo y durante el día hasta más o menos hasta medio día. Si fuese verano, por el tipo de agua que entran hay más especies que sacar, entonces puedes salir a cualquier hora, porque a cualquier hora puedes encontrar, pero en este tiempo no (PAC-B5).

Otro punto es que para la pesca, el atardecer y el amanecer es clave, es la hora punta de los peces y la luna también, en la noche. Ahora dependiendo de lo que vas a pescar hablamos de cortinas redes, las 2 semanas que va a ver luna te benefician bastante, hoy día ejemplo hay luna hasta las 3 am de la mañana, la luna crea un ambiente de calma, aunque también hay lunas venteras pero en su mayoría la luna vienen con calma, así el mar está movido que tenga un oleaje que esté en niveles 10, 11,12 que es un nivel alto, la luna te va permitir hacer capturas porque hay poco viento, que pasa cuando hay luna y las redes caen dentro del agua ya y cuando no está la luna presente hay una ardentía, se le denomina así porque parece como si ardiera, la especie ve la ardentía y se da la vuelta, ya no ingresan a la red, en cambio cuando hay luna disipa la ardentía, entonces la pone ciega, nosotros decimos está ciego el agua entonces los peces no ven la red y se meten (PAC-B6).

Para estos tiempos nos programamos para salir más o menos 3 am la mañana, porque la mar en estos tiempo va estar en niveles de 10, 11, 12 y con movimientos anómalos que llegan 16, 17 de movida u oleaje entonces uno tiene que programarse que para este tiempo se tiene las redes de fondo, puede ser en medidas pequeñas de 2 1/2 pulgadas y las más grandes que son de 5 a 6 pulga-

das que son para especies como corvinas, chitas y las más pequeñas para extraer productos que es más de pan llevar que es la Lorna, cabinzas especies más pequeñas. Si fuesen los meses de enero o partir de noviembre, diciembre que ya el sol está un poquito fuerte ya la red son de flote porque las especies de fondo se disipan y levanta especies sobre agua que son la cachema, la lisa, la Chauchilla todo ese tipo de especies que están a 2 a 3 metros debajo de la zona de flote (PAC-B7).

Ítem 7: ¿Ustedes cuando arman la tripulación de la nave que reglas utilizan?

Yo personalmente tengo una lanchita, me encargo primeramente que la gente no sea muy bohemia por decirlo de alguna manera, gente que por el mismo ambiente que estamos más o menos nos conocemos a las personas que te puedan acompañar, tu escoges en función de eso (PAC-B8).

No influye la edad, yo trabajo por ejemplo con Walter, él tiene 67 años y el hombre está fuerte, hace más que uno de 35 o 40 años y prefiero llevarlo a él que a un muchacho que no responda (PAC-B9).

Ítem 8: ¿Ustedes trabajan con un gremio o son independientes?

Soy independiente, no pertenezco específicamente a la ARUPAC del Callao (PAC-B10).

Ítem 9: ¿De qué capacidad son sus botes?

Parece chiquito, pero llegan a cargar 20 cajas, un total de 400 kg, cargan con dificultad (PAC-B11).

Ítem 10: Qué tamaño tiene tu embarcación?

Hasta 12 pies (PAC-B12).

Ítem 11: ¿Cuántas redes llevan a bordo?

Pueden llevar en promedio de 4 a 5 redes (PAC-B13).

Ítem 12: ¿Cuáles son las medidas de la red?

La mayoría pesca con trasmallos malla de 4 pulgadas, sirve para capturar lenguado, chita, corvina, es una pesca selectiva (PAC-B14).

Ítem 13: ¿Cuáles son las especies más capturadas?

A la espalda de la Isla San Lorenzo que es una zona difícil, pero muy buena zona de pesca llegue a pescar unos 350 kilos de corvina, otro día 20 fortunos (PAC-B15).

Ítem 14: ¿Cómo es un día bueno de pesca?

Esto dependerá de la especie, por ejemplo si pescamos una especie buena como la corvina, no baja de 25 soles las grandes, el problema es que esta especie no se puede pescar todos los días, uno tiene que revisar la tabla de mareas y la tabla de oleajes, normalmente la pescamos con oleajes sobre 16 y 17 oleajes extremos y solamente usas 50 a 100 m de red para ponerlo en sitios que por experiencia pasan por ahí, entonces el aparejo de pesca se ponen al alba, ahora está amaneciendo a las 6 am o algo mas, entonces tienes que ponerlo 5:30 am máxima, antes de que comience a rayar el día (PAC-B16).

Ítem 15: ¿Ha tenido temporadas donde la pesca es cero?

Este mes es difícil, no ha venido el viento, julio y agosto son los meses de bajada. Entonces nosotros tenemos aparejos de pesca para este tipo situación. La lorna es la especie alternativa considerada la mala hierba del mar, aunque ya no es tan mala hierba (PAC-B17).

Ítem 16: ¿Cuando salen a la faena de pesca llevan hielo?

En verano llevamos un cooler con hielo, ya q a veces trabajamos de noche para conservar la especie. Si es grande se envuelve en papel periódico o con papel de bolsa de azúcar y hielo. (PAC-B18).

Ítem 17: ¿Dónde comercializan su captura?

Lo vendemos en el mismo muelle o al mercado de Ventanilla, en ocasiones lo llevamos nosotros que son muy pocas u otras ocasiones lo compran en el mismo muelle unas 5 cajas 254 kg cada una, son personas que llevan para restaurante, de las ventas sacamos una parte para la pesca” (PAC-B19).

Ítem 18: ¿Ustedes cómo se dan cuenta que no están depredando?

Tu depredas siempre y cuando estas matando especies pequeñas, ya que tú no tienes que matarlo en reproducción si uno evitar matarlo en reproducción, entonces vas esperar el otro año que haya lo mismo porque se ha reproducido la especie, pero si usamos una cocada pequeña una malla ciega lo vas a matar en pleno crecimiento y no vas a dejar que se reproduzca, entonces tienes que matarlo con un tamaño de malla que te permita que ya haya hecho su primer desove, entonces la idea es no trabajar con redes que maten especies juveniles. Por ejemplo una malla 2 ½ te mata especies más grandecitas, pero hay excepciones que se hacen para pesca específicas, uno puede trabajar con 2 1/8 por ejemplo para lisa voladora, que lo encontramos entre 40 y 50 millas afuera, para extraerlo nosotros no necesitamos que este pecesito meta toda su cabeza porque si mete toda la cabeza tienes que pasarlo y bota la gónada y te llena toda la red con gónada y te la malogra, solo necesitamos que ponga la parte delantera la boca nada más entonces solo la desenganchas, es una excepción para extraer esta especie. Pero si esta red lo metes a esta zona matas las crías porque las especies son pequeñas 2 1/8 pulgadas lo que está pasando ahora con los boliches que están sacando peladilla (anchoveta juvenil) (PAC-B20).

Cuando matas especies pequeñas, imagínate una especie que pesa unos 60, 80 a 100 gr imagine que se llega a reproducir matan 10tn 20 toneladas imagínense que llegan a reproducir sacarían 30, 40 toneladas. (PAC-B21).

Ítem 19: ¿Cuál es su percepción sobre pesca artesanal irracional?

No hay un control a fondo en la pesca de las especies pequeñas, que se embarque una persona y revisar la bolsa y ver que no cumplen con las medidas reglamentarias. De esa manera se puede controlar la pesca de anchoveta. En la pesca de las especies pequeñas también si hubiera una persona con la autoridad suficiente que indique que vacíe la bolsa, tienen que hacerlo. (PAC-B22).

En el mar las especies forman una cadena alimenticia las especies vienen para alimentarse y reproducirse. (PAC-B23).

El mar a nivel de todo el litoral ha sufrido una depredación única y sigue en mi opinión, el que controlaba todo esto era Bancharo Rossi, él sí, por eso éramos unos de los primeros, lamentablemente las autoridades que ha habido no han hecho nada y ya desde años atrás, antes metíamos nuestras redes y salían peces grandes. (PAC-A8).

Ítem 20: ¿Cuál es la percepción del plástico y de los residuos tangibles en la faena?

Las playas de ventanilla son una fábrica de plásticos, esta tiene la particularidad que cuando uno va navegando por ejemplo 2, 3 de la tarde y encuentras un fileo de plásticos, como una carretera de plásticos de 50 metros de ancho aproximadamente, hasta donde dé tus ojos, y de un momento a otro se hunde y si este fileo está cerca a la costa y botas tu red ahí, te das cuenta que se ha hundido y la red se llena de plásticos y tardamos horas en sacarla, realmente no sé cómo llamar a este acontecimiento. La parte más afectada es la Playa de Ventanilla Barlovento, el Rincón de Ventanilla, que se puede llenar hasta 2 mercantes. (PAC-B24).

Anteriormente esta playa era rica, era puro arena había muy muy incluso había de todo hasta camarones que venían en la desembocadura del río Chillón ahora ya no, todo llega contaminado (PAC-A9)

Ítem 21: ¿Alguna vez han perdido su red y qué es lo que hacen?

Si he perdido la red, y he dejado redes y esto se da porque nuestra pesca es selectiva, entonces voy buscando diferentes áreas y estas son zonas rocosas, se va buscando con la red y choca ya que nosotros no trabajamos con sonda para darnos cuenta que choca con el piso, lo que hago es marco con el GPS, y a la próxima vez abro y ya no trío la red en esa zona. La red la dejó, la red no puedo recuperarla porque si lo hago solo sale el cabo, ya que la red se queda atorada. En temporadas de marea, los buzos bajan y recuperan parte de la red, algunos pueden venderlos como chatarra y se recupera algo del material, pero en su mayoría están en mal estado. (PAC-B25).

Actualmente, un armador Lucho le ha sucedido que todas sus redes se han quedado fuera, debido al movimiento de las corrientes, el viento cambia su dirección de sur a norte y esto es

terrible y eso provoca la pérdida de la red. También se pierde cuando uno entra en zonas de rompientes, es algo natural, ya que cada uno sabe con la experiencia que si viene la doble llena la red (PAC-B26).

Ítem 22: ¿Hay alguna manera de evitar que se pierda la red?

No hay manera ya q es algo natural (PAC-B27).

Ítem 23: ¿Qué hacen con los residuos que llevan a bordo?

Lo recomendable es guardarlo, yo he trabajado en lanchas grandes, he sido cocinero de 350 toneladas de anchoveta y todos los días nos obligaban a desembarcar la basura, aquí personalmente yo lo hago, pero no puedo opinar por el resto (PAC-B28).

Ítem 24: ¿Han observado algunas especies con parásitos?

Esta semana hemos capturado unos 600 kilos de lorna y lo que me dio bastante pena es que unas seis sí tenían en su vientre y su cabeza enredadas con plástico salen con carachas, le comen la piel y ya no se consume. (PAC-B29).

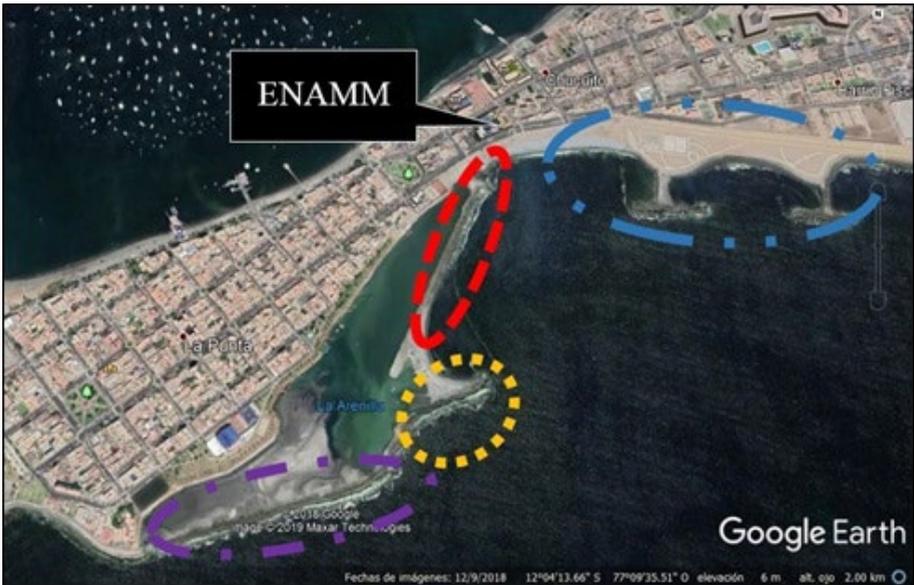
Ítem 25: ¿Cuál es tu nivel de estudios y como se refleja en la faena?

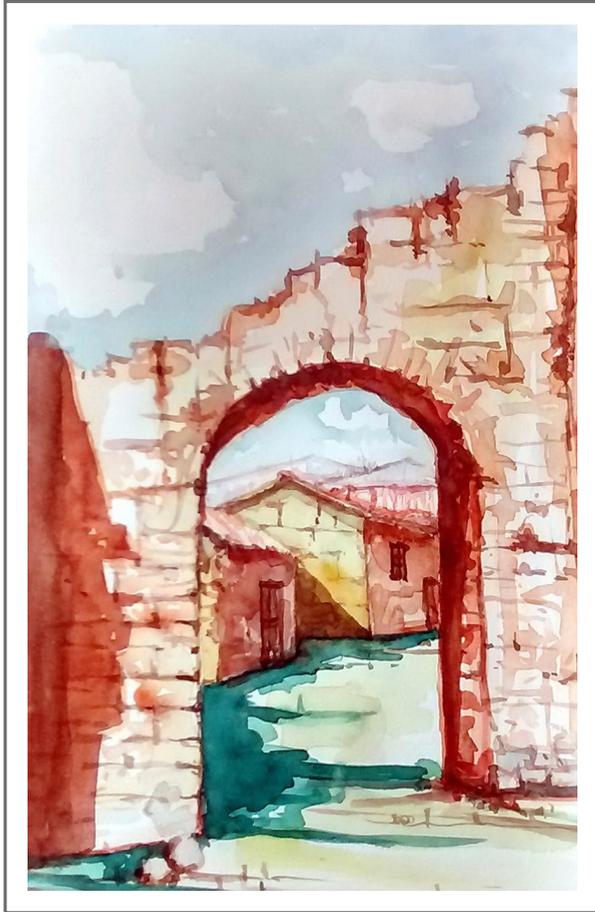
Yo estuve llevando la carrera de ingeniería pesquera, la deje un tiempo, pero la estoy retomando. (PAC-B30).

Sinceramente en la pesca tu no necesitas tener un documento o saber algo, simplemente tener ganas de salir, ya en el trayecto lo aprendes, es fácil salir a la pesca. Ahora de que tú seas bueno en la pesca, ya es muy diferente, porque pueden haber 50 o 100, pero no se desempeñan de la misma forma que te desempeñas tú. Entonces, ahí haces la diferencia, en este punto tú te puedes comparar con los demás, porque uno hace una pesca selectiva y no colectiva, no pesca lo que hacen todos, haces una pesca selectiva, más de tamaño, más de buena especie. Por el tiempo, me he encontrado con gente que comparten conmigo y hemos tenido buenas pescas, hermosas pescas y ves la diferencia. Traer unas cojinovas, grandes fortunos, pardos son especies raras verlas en el mercado, son especies caras, difícil que lleguen al mercado porque no son abundantes. (PAC-B31).

Ítem 26: ¿Ustedes celebran algunas festividades vinculadas a la pesca artesanal?

Normalmente se celebra el día del pescado, el 29 de junio. Después unas fiestas de creyentes como la del Sr. del Mar u otras ya que el pescador festeja cuando quiere. (PAC-B32).





Las rondas campesinas del Perú una alternativa de justicia en las zonas rurales alto andinas, el caso de Ocongate un distrito rural del departamento del cusco 1992-2011

IBAIROPERO NAMPITSIPE
KOBAPEROTACHARI ASHI PERU
KISAKOBENTYARONERI IROPERORI
OBASANKETANTSI , INAMPITSIJEITE
KATONKOSATSIPAYENI OKEMITATYA
OCONGATE APARONI NAMPITSIPERO ASHI
NAMPITSIPE CUSCO. IRINKA TINSHEKI
TIN TSA PITE – PITE IRINKA TSA PANI

Piruchu muyupa nunakuna huk kamachiku kalu hana ulumalkakunachu, Ocongate distrituchunu kalu distritu Cusco suyuchu 1992-2011wata

Ora ogerijenga kara timagantsipagekë Perukë iroro kara jirai otigobentagekeri ira timaigatsi Katsingagiteripagekë, jitacha Okongate timagantsi inatsi kara timagerontsi Cosco, osarini 1992-2011

*Valentin Chillihuani Ttito**

Recibido: 02 Junio 2019

Aceptado: 19 Julio 2019

* Filiación: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Datos de los autores

Valentin Chillihuani Ttito. Peruana. Magister en Historia con mención en Estudios Andinos por la Pontificia Universidad Católica del Perú, docente de la escuela profesional de Historia facultad de Derecho y Ciencias Sociales y docente de la escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Correo:

valentin722@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2672-6032>

Resumen

Las rondas campesinas son organizaciones rurales formados en el departamento de Cajamarca posteriormente se expandieron hacia el sur en los años de 1970, partiendo de este escenario nacional el presente trabajo presentará el estudio de las rondas campesinas de *Ocongate*, situado en la provincia de Quispicanchis, región Cusco, en la región sur andina del Perú. La presente investigación analiza y describe el ejercicio de la justicia comunal practicada en el distrito de *Ocongate*, desde sus orígenes hasta los momentos más actuales, en ello explora la compleja relación que mantiene con las instituciones representativas del gobierno nacional a nivel local.

Palabras clave:

Comunidad campesina, Justicia, Rondas campesinas, Derecho consuetudinario, Abigeato.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

apatokitantsi nampitsipe, ibairopero nampitsi kobaperotachari, obasanketantsi amonkarateri ayoyetsiri, coshitatsiri piratsipe.

Lisichiku limaykuna: Chakla ayllukuna, kamachiy, muyupa nunakuna, kikin nunakunap kamachikuyninkuna, uywasuwa.

Nibarintsi Katingaro:

Timagantsigite birakochasikë, kantëgotagantsi, magetanerijegi, kantëgotagantsipage aike kosirintigite.

The peasant rounds of Peru an alternative of justice in the high Andean rural zones, the case of Ocongate a rural district of the department of Cusco 1992-2011

Abstract

The peasant rounds are rural organizations formed in the department of Cajamarca subsequently expanded to the south in the 1970s, starting from this national scenario the present work will present the study of the peasant rounds of Ocongate, located in the province of Quispicanchis, region Cusco, in the southern Andean region of Peru. The present investigation analyzes and describes the exercise of communal justice practiced in the district of Ocongate, from its origins to the most current moments, in it explores the complex relationship that it maintains with the representative institutions of the national government at the local level.

Keywords

Peasant Community, Justice, Peasant Rounds, Customary Law, Abigeato.

As patrulhas camponesas do Peru uma alternativa de justiça nas zonas rurais alto andinas, o caso de *Ocongate*, um distrito rural do departamento de Cusco, 1992-2011

Resumo

As patrulhas camponesas são organizações rurais formadas no departamento de Cajamarca, posteriormente expandidas para o sul na década de 1970, a partir deste cenário nacional, o presente trabalho apresentará o estudo das rodadas camponesas de *Ocongate*, localizado na província de Quispicanchis, região Cusco, na região sul andina do Peru. A presente investigação analisa e descreve o exercício da justiça comunitária praticada no distrito de *Ocongate*, desde suas origens até os momentos mais atuais, explorando a complexa relação que mantém com as instituições representativas do governo nacional em nível local.

Palavra-chave:

Comunidade camponesa, justiça, rodadas camponesas, direito consuetudinário, abigeato.

Antecedentes de las rondas campesinas del Perú y de Ocongate

a. Las rondas campesinas en el Perú

Las rondas campesinas se fundaron en el caserío de Cuyumalca Chota-Cajamarca a mediados de los años 1970. Sin embargo, las rondas campesinas tienen antecedentes en las llamadas rondas de hacienda, que, según la obra de Pérez (1996) habrían tenido su aparición en los años 1920 y habrían subsistido hasta la desaparición de las haciendas. Además, revisa dos puntos de vista contrapuestos. Por un lado, sostiene que la Federación de Campesinos de Chota eran rondas de hacienda, es decir, una institución para defender el poder económico y político de los hacendados; mientras que la investigadora Bonifaz (1986) plantea que las rondas de hacienda servían para controlar el robo de animales brindándole seguridad a la explotación agropecuaria. Y un tercer punto de vista se halla en una tesis de la Universidad de Cajamarca, en la cual sus autores argumentan (José Pérez Mundaca, Telmo Rojas y John Gitlitz) que la función de las rondas de hacienda era solo el cuidado del ganado, por lo tanto, la ronda de hacienda es desarrollada exclusivamente en jalcas y potreros.

Otro tema además de la función de la ronda de hacienda es dilucidar quienes integraban estas instituciones. De acuerdo a Pérez (1996) los integrantes de las rondas de hacienda eran los arrendatarios más jóvenes, quienes eran capaces de sacrificar su bienestar individual al servicio del patrón.

Otros antecedentes de las actuales rondas campesinas son las rondas de caserío organizadas en estancias afines de los años 1950, en un periodo que aumentaba dramáticamente la intranquilidad en el campo, puesto que se había iniciado una gran oleada de tomas de tierras e invasiones contra las haciendas tradicionales. Asimismo, se encuentran los guardias volantes, igualmente se organizaron en la fase final de los cincuenta y comienzos de los años sesenta. Estas guardias volantes habrían sido constituidas por la policía y rondaban de noche zonas infectadas de abigeos.

b. Bases legales de las rondas campesinas

A continuación, vamos a contemplar cada una de las normas gubernamentales con relación a las rondas campesinas. En primer término, encontramos que en el primer gobierno del presidente Alan García, fue emitida una primera norma que constaba de un artículo único en el año 1986. Esta norma a la letra dice:

En este artículo único reconocen a las rondas campesinas como pacíficas democráticas y autónomas, para la defensa de sus tierras, cuidado de su ganado y de más bienes, cooperando con las autoridades en la eliminación de cualquier delito. Dado en la casa de gobierno, en Lima, a los seis días del mes de noviembre de mil novecientos ochenta y seis (Berrio, 2004). Por otro lado, hacia 1989 la organización internacional del trabajo aprobó el convenio 169 sobre pueblo indígenas y tribales en países independientes el siete de junio de 1989, dicho convenio fue ratificado por el gobierno en el Perú en 1993 mediante la resolución legislativa N. 26253; a partir de este momento es ley en el Perú.

En su reunión número 76, se precisó en varios artículos sobre la conservación de las tradiciones y costumbres de cada pueblo indígena, de esta manera cuando se imponga sanciones penales previstas por la legislación general a miembros de dichos pueblos deberán tenerse en cuenta sus características económicas, sociales y culturales (Marquez, 1994).

Mientras tanto, en el Perú, la violencia terrorista alcanzaba niveles de gran magnitud conforme avanzaba la década de 1980. Por ello, la organización de las rondas contra la delincuencia se dio conectada con la organización de comités de autodefensa campesina, promovidos por las fuerzas armadas, contra las organizaciones terroristas de Sendero Luminoso y el MRTA. Por ello una nueva norma fue aprobada en 1991, normando la posesión y uso de armas por las rondas campesinas a través del decreto legislativo 740 (Berrio, 2004).

Por otro lado, la norma más controvertida fue promulgada en 1993, a través de un decreto supremo del Ministerio de Defensa disponiendo que las rondas campesinas adecuen su organización y funciones a los comités de autodefensa, los cuales están sujetos a las órdenes y dependen del ejército peruano. Este decreto buscaba controlar a las rondas que habían surgido en forma autónoma y su argumentación era la necesidad de desarrollar una sola política en el enfrentamiento contra Sendero. Este decreto supremo tiene dos artículos y fue promulgado por el presidente Fujimori el 15 d enero de 1993.

Después de la caída del régimen de Alberto Fujimori, el gobierno de Alejandro Toledo promulgó la Ley 27908, publicada el siete de enero de 2003, norma que le devuelve la autonomía a las rondas campesinas. El gestor de esta ley fue el entonces parlamentario Luis Guerrero. Ella consta de nueve artículos y establece el 29 de diciembre como el día jubilar de las rondas campesinas y señala al caserío de Cuyumalca como origen de estas instituciones en el Perú (Chillihuani, 2006).

c. Las rondas campesinas en el distrito de Ocongate

Al igual que en Cajamarca y otros lugares del Perú, la ronda campesina de Ocongate nace por la necesidad social de enfrentar a la delincuencia, que se presenta como una urgencia sentida en forma abrumadora, porque los malhechores estaban fuera de control y las autoridades del Estado central eran impotentes para contenerlos. Inclusive los delincuentes llegaron a cometer algunos crímenes que fueron el último estímulo para la formación de la ronda.

De acuerdo a la versión del padre Antonio Sánchez Guardamino Semante, hubo instituciones previas a la ronda que habían nacido para apoyar al campesinado y cuyas actividades constituyen los antecedentes necesarios de las rondas. El padre Antonio destaca a la ONG CCAIJO, nacida de la parroquia de Andahuaylillas bajo el liderazgo de la orden jesuita. Esta ONG fue fundada al comenzar los años 1970 y sus actividades se extendieron a Ocongate en 1976. Progresivamente se involucraron con las comunidades campesinas en labores de apoyo como cursos de capacitación sobre el manejo de camélidos sudamericanos, talleres sobre técnicas para el cultivo y manejo de semillas de productos agrícolas, tratamiento de pastos etc. La mencionada ONG funciona hasta el día de hoy, casi 40 años después de ser fundada.

Para ir completando nuestro análisis vamos a presentar la visión de un líder campesino fundador de las rondas a nivel distrital. Se trata del señor Julián Rojo Gonzalo, quien participó del grupo inicial de Ocongate y asimismo de otras experiencias similares en áreas rurales vecinas. En el año 2012 el señor Rojo ha cumplido 61 años, por lo tanto, comenzaba sus cuarenta

años de edad cuando protagonizó la organización de las rondas. Rojo menciona que en las comunidades campesinas había personas denominadas personeros o cabecillas.

Estas personas ejercían la autoridad local y eran nombradas por los mismos comuneros de la zona a través del sistema de cargos, ascendiendo progresivamente en la escala como dirigente campesino. Estas autoridades estaban presentes en cada comunidad y anexo, eran quienes hablaban sobre conflicto de tierras y temas de robos o ladrones. El señor Rojo subraya que estas autoridades comunales luchaban contra los abusos que cometían los hacendados de Tinki Lauramarca, Ccapana y otras estancias. En el periodo de crisis final del régimen terrateniente oligárquico, estas autoridades comunales supieron viajar a Lima y hacer gestiones antes las autoridades del Estado, fueron eficientes intermediarios de los intereses comunales ante la crisis de la hacienda tradicional andina. Algunos de estos dirigentes que encabezaron las luchas de los años 1950 y 1960 todavía están vivos, como por ejemplo el señor Crispín de Upis, Sixto Flores y Luis Yupanqui de Pucabamba (Rojo, comunicación personal, 28 de agosto del 2008). A ello incluye al “Arariwa” personaje que cuida la chacra durante toda la temporada de sembrío. De este modo podemos sintetizar que en la historia organizativa de las comunidades campesinas de Ocongate, no había un cargo específico a nivel comunal para enfrentar temas de delincuencia.

Una comparación entre las rondas campesinas de Chota en Cajamarca con las rondas de Ocongate muestra una diferencia sustancial en cuanto a los personajes institucionales que habían antecedido en Cajamarca a las rondas. De acuerdo al padre Antonio Sánchez.

La práctica del abigeato venía ejerciéndose tiempo atrás, amparados en la oscuridad de la noche, a partir de los dos últimos años de la década de los ochenta se intensificó de manera alarmante. Y lo que es peor se introdujo la modalidad de asaltos en plena luz del día por grupos de hasta doce ó trece personas, a pie a caballo frecuentemente armados. (Guardamino, 1997, p. 6)

En este artículo el padre Antonio confirma que ante el aumento brusco de un problema social de envergadura el entramado social de Ocongate reacciona impulsando la formación de rondas como nueva organización social destinada a combatir un mal social específico.

Durante los años 1988 y 1989 se agudizó el fenómeno del terrorismo a escala local y el ejército tomó la iniciativa de crear los comités de autodefensa para enfrentar a Sendero. Así mismo, hacia 1990 y 1991, conforme el terrorismo fue derrotado a escala local, el abigeato fue creciendo exponencialmente, entonces la parroquia empezó a tratar el tema de organización de rondas contra la delincuencia. En sucesivas reuniones de catequistas se madura la idea involucrando a las comunidades de Ocongate y distritos cercanos, como por ejemplo Carhuayo, Ccatcca y Marcapara, todos ellos de la provincia de Quispicanchis.

Don Toribio Mendoza Mamani, un dirigente campesino que fue miembro de la primera ronda campesina de Ocongate, manifestó que la parroquia mando un oficio a todas las comunidades del distrito para llevar adelante una reunión en el mismo local parroquial, para la conformación de la primera dirigencia de la ronda campesina de Ocongate. Asistieron unas setenta u ochenta personas, mayormente eran líderes de las comunidades de Ocongate, que aprobaron en forma unánime la constitución de la ronda y eligieron la primera junta directiva.

Este grupo de líderes campesinos seleccionados en la parroquia decidió realizar una gran asamblea pública para formalizar la creación de la ronda y la elección de esta junta directiva.

De este modo, al pie de la laguna Yanacocha, esto es las cercanías del nevado Ausangate, en fecha el 20 de agosto de 1992 se llevo adelante una gran asamblea, que los líderes campesinos denominan “hatun encuentro” que reunió unos cuatro mil campesinos de varios distritos de la provincia e incluso de Canchis. En esa reunión fueron presentados muchos ladrones de Ocongate y de Canchis, a quienes se sometió a disciplina, dicha acta de fundación se encuentra en el archivo regional de registros públicos de la región de Cusco.

d. La violencia y la guerra interna

De acuerdo a la versión del padre Antonio Sánchez Guardamino, la organización de la ronda campesina en Ocongate no se puede desligar del fenómeno del terrorismo que asolo al Perú en los años de 1980 y comienzos de 1990. Inclusive los mismos ladrones y abigeos eran denominados “terrucos”, refiriéndose a los militantes de Sendero Luminoso. Los senderistas efectivamente no asaltaron ni robaron, pero su accionar creo el clima de inseguridad y desató una violencia que le dio alas a la delincuencia, los diversos robos que se cometían en nombre del terrorismo en la carretera Cusco-Quince mil por la zona de Huallahualla.

Asimismo, el Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas (CBC), puso en marcha en proyecto LUCCA, orientado a la lucha concertado contra el abigeato (CBC, 2005). En los documentos de este proyecto se subraya la afirmación de Telmo Rojas, quien ya había señalado la importante presencia de la Iglesia en la conformación de la ronda. Estos documentos también resaltan la participación de las ONGs, como el mismo CBC y sus diversos proyectos en la región Cusco (CBC, 2005).

Por su lado, la ONG CCAIJO en alianza con IDL-Lima desarrollaron un manual sintetizando la experiencia inicial de la ronda campesina de Ocongate. Este manual fue muy importante en la organización del núcleo dirigente de las rondas; fue redactado por el abogado Jaime Márquez Calvo; incidiendo sobre todo en derechos humanos. La presencia de este manual expresa la importancia de los actores externos en la consolidación de los organismos campesinos a nivel local.

e. Las autoridades locales y el surgimiento de las rondas

Según el antropólogo Starn (1991) la corrupción de justicia estuvo presente también en Cajamarca, habría habido complicidad entre las autoridades estatales y la delincuencia. Peor aún, gracias a los sobornos y la mala práctica judicial, la mayoría de los delincuentes eran absueltos. En la provincia de Chota-Cajamarca, solo el 10% de los casos juzgados por abigeato fueron encontrados culpables y recibieron condenas. El otro 90% resulto absuelto.

Frente a esto, las ONGs CCAIJO, IDL y Casa campesina toman la iniciativa de capacitar a los dirigentes campesinos para que asuman sus derechos y puedan conducir una organización que aplica el derecho consuetudinario como base para la administración de justicia a nivel local (Cuaderno de actas, 1995).

Por ejemplo, nuestro entrevistado don Julián Huamán Quispe, fundador de la ronda campesina de Ocongate manifiesta que la primera institución que se opuso a la organización de la ronda fue la Policía Nacional del Perú. Del mismo modo, el primer presidente de la ronda campesina don Julián Rojo nos indica que la policía se opuso a la ronda campesina, haciéndose presente en una de las asambleas llevada adelante en el lugar denominado Sillita, oponiéndose

se al castigo que la ronda acostumbrada dar a los abigeos. Una de las consecuencias de esta visita policial fue la detención del principal dirigente de las rondas, don Julián Rojo, quien fue golpeado en el puesto policial y denunciado ante el poder judicial (Rojo, comunicación personal, 28 de agosto del 2008). De la misma opinión es don Mariano Chillihuani, quien fue encerrado en el calabozo por denunciar la complicidad de las autoridades locales, que no hacían nada para superar la agobiante situación de inseguridad que se vivía debido al abigeato (Chillihuani, comunicación personal, 28 de septiembre del 2008). De este modo, se desarrolló un conflicto entre la organización campesina y la PNP.

Pero los jueces de paz de Quispicanchis vieron con malos ojos el surgimiento de la ronda campesina de Ocongate. De acuerdo al testimonio de don Toribio Mendoza Mamani, miembro fundador de la primera ronda campesina, los jueces de paz estaban coludidos con los abigeos, recibiendo regalos de parte de los ladrones para emitir sentencia a favor de la delincuencia (Mendoza, comunicación personal, 6 de septiembre del 2008). Otra apreciación del mismo tema se debe a don Hilario Quispe Mayo, quien ha sido presidente de la ronda campesina. Don Hilario sostiene que la oposición de los jueces de paz proviene de la competencia que sentía que las rondas ejercían sobre su propia misión. Es decir, para don Hilario Quispe el problema era que dos sistemas de autoridad trataban de imponer su criterio en el mismo ámbito. De acuerdo a esta versión, no se habría tratado necesariamente de colusión con los delincuentes, sino de competencia por el ejercicio de la autoridad local (Quispe, comunicación personal, 24 de septiembre del 2008).

Por su lado, el Gobernador es la autoridad de la Dirección General del Ministerio de Interior, representa al Presidente de la República y al poder ejecutivo a nivel local. Del mismo modo que en los casos anteriores, el gobernador y los tenientes gobernadores fueron hostiles al surgimiento de las rondas campesinas. De acuerdo al testimonio de don Julián Huamán Quispe (Huamán, comunicación personal, 8 de septiembre del 2008). Los “Ilaqta taytas” (traducción literal: los grandes padres de la ciudad) no quieren que una organización campesina prospere. Esto significa que el dirigente campesino interpreta la presencia de una contradicción que opone las autoridades ciudadanas contra la organización campesina. Según su lenguaje literal, son los grandes padres de la ciudad quienes no quieren organizaciones campesinas. Así, estaríamos ante una oposición entre el campo y la ciudad para la administración de justicia a nivel local.

f. Los encuentros de las rondas campesinas

Las rondas campesinas de Ocongate se reúnen en asambleas de dos niveles. En el primer caso se trata de reuniones dentro de las comunidades campesinas, mientras que la segunda forma es una reunión inter-comunal a nivel de todo el distrito. La magnitud de los delitos sancionados es uno de los grandes factores para determinar el tipo de reunión que habrá de evaluarlos.

En cada comunidad existe un comité especializado de rondas campesinas, que realiza actividades con sus integrantes estando dirigido por una junta directiva, compuesta por presidente, secretario, tesorero, fiscal y vocal. Adicionalmente se encuentran las guardias campesinas, quienes normalmente son comuneros jóvenes licenciados de las fuerzas armadas.

Las asambleas centrales de las rondas campesinas de todo el distrito son conocidas como Hatun encuentros (palabra quechua que significa encuentro grande). Estas reuniones son con-

vocadas por la junta directiva central. Inicialmente era obligatoria la participación de todas las comunidades campesinas, pero posteriormente se aprobó que solo asista un grupo de delegados por comunidad que se encuentran a mayor distancia del lugar de las asambleas centrales, como por ejemplo los distritos de Marcapata, Quiquijana, Ccatcca y Carhuayo.

Otro punto es la amplitud de la ronda un Hatun encuentro excede al mismo distrito de Ocongate, puesto que acuden comuneros y rondas de otros distritos también. Un Hatun encuentro es una asamblea extraordinaria, convocada cuando hay un motivo preciso. Vale la pena mencionar que, en el estatuto de la ronda campesina que se encuentra en el cuaderno de actas de 1995, p. 41, no define la frecuencia con la que se deben llevar a cabo las plenarias, sin embargo, señala que las asambleas son ordinarias y extraordinarias (Cuaderno de actas, año 1995, p. 41).

Un Hatun es un encuentro que siempre tiene como propósito ejercer punición sobre algún delincuente capturado. Muchas veces incluye baños de agua fría, por lo que se presta a una localización cerca de un río o laguna. Por su parte la comunidad anfitriona tiene que asistir íntegra, incluyendo mujeres y niños. Según don Toribio Mendoza, quien fue catequista de la parroquia de Ocongate, y estuvo fuertemente involucrado en la organización de las rondas, relata que había un esfuerzo consciente para que todo el mundo pueda observar el proceso de justicia campesina (Mendoza, comunicación personal, 6 de septiembre del 2008).

Asimismo, se puede observar la presencia de la bandera peruana flameando en una de las lomadas próximas al desarrolla y de la plenaria de rondas campesinas. Esas banderas simbolizan la pertenencia de las comunidades campesinas a la nación peruana, mostrando la combinación entre el sentimiento de autonomía local y la pertenencia a una sociedad nacional integrada al Estado peruano.

La cuota de género femenino está integrada por dos sub-secretarías, mientras que, en Cajamarca, la organización de mujeres ronderas incluye su propia junta directiva paralela a la de varones. Por ello están organizadas en la federación de rondas campesinas del norte del país FEROCAFENOP, que logró la institucionalidad de las rondas femeninas, que abarcan las regiones de Amazonas, Cajamarca y Lambayeque. Mientras que el sur, del Perú no se registra federación de mujeres de rondas campesinas.

Según Hilario Quispe Mayo, la junta directiva central de Ocongate está integrada por dos mujeres, una de la cuales es secretaria de asuntos femeninos y la siguiente es sub-secretaria. Esta afirmación fue contrastada con los cuadernos de actas de diferentes juntas directivas que incluyen este cargo a partir del año 1997 para adelante (Cuaderno de actas, año 1996, p. 259). Este cargo coordina cualquier problema relacionado con las mujeres y las posibles sanciones por algún delito que puedan haber estado involucradas (Quispe, comunicación personal, 24 de septiembre del 2008). Si bien es cierto que en las entrevistas nos manifiestan que esta incorporación es reciente, sin embargo, se puede apreciar que en el estatuto de la ronda campesina de Ocongate en el cuaderno de actas de 1995, existe el puesto de secretaria de asuntos femeninos (Cuaderno de actas, año 1995, p. 40).

Las rondas campesinas procuran recuperar los objetos robados y en caso de no obtenerlos, la sanción incluye la reparación del daño causado al agraviado. Toribio Mendoza nos relata que todo lo recuperado es para quien fue víctima del robo y de ninguna manera los directivos no se quedan con ellos. Por lo tanto, la justicia campesina es honesta y rápida, diferenciándose de la lentitud y el trámite engorroso que caracteriza al sistema oficial de justicia (Quispe, comunicación personal, 6 de septiembre del 2008).

La sanción a los delincuentes es una parte importante de la vida de la ronda campesina, porque la punición pretende restablecer la normalidad y brindar seguridad a la vida campesina, alejando la delincuencia de las aldeas y comunidades. Por ello es que se castiga con esfuerzos físicos propios de la vida castrense, como carreras, planchas, ranas y canguros. Este tipo de castigos ha llevado a la investigadora Bonilla (1995) a preguntarse si expresa la militarización de las rondas campesinas.

Asimismo, otro castigo frecuente son los baños de agua fría, en ríos o lagunas. Los encargados de aplicar esta sanción son las guardias campesinas, quienes ejecutan inmediatamente los acuerdos de la asamblea. Si el delincuente es una mujer, entonces la asamblea encarga a una señora de respeto, que la introduzca al agua fría.

Los azotes con látigo son la tercera sanción que aplican las rondas campesinas. Normalmente las sanciones están ordenadas, empezando por los ejercicios físicos siguiendo por el baño de agua fría y terminando por los azotes. Estos no son aplicados por la guardia campesina, sino por una persona de prestigio, que es seleccionada especialmente para que el abigeo no sepa quién lo está azotando. Otro procedimiento es encargar a los familiares e incluso a los mismos padres del delincuente para que ellos sean quienes lo azoten. De este modo, se evitan posibles venganzas y resentimientos entre personas que normalmente siguen viviendo en las mismas comunidades.

Estas sanciones son ejecutadas a la vista del público asistente a la asamblea, conllevando a una fuerte humillación del delincuente, por lo tanto, reforzando su arrepentimiento. Porque la intención de los castigos es doble, tanto como recuperar lo robado como corregir al delincuente. De acuerdo al padre Antonio Sánchez, algunas sanciones le han parecido algo exageradas y declara que prefiere otro tipo de sanciones, como el trabajo social a favor de la comunidad, que se aplica extensamente entre los ronderos del norte del país (Guardamino, comunicación personal, 8 de octubre del 2008).

Rondas de Ocongate a la actualidad

a. Situación de las rondas campesinas de Ocongate a la actualidad

Las rondas campesinas inicialmente eran centralizadas por una junta directiva central, llamada la Central de Rondas Campesinas de Ocongate y Carhuayo, denominación con la que se inscribieron en los registros públicos. Ese nombre indicaba que confluyeron varios distritos, además de los mencionados tanto como Marcapata, Ccatcca, Paucartambo e incluso Quiquijana. (Cuaderno de actas, 1995, p. 22). También participaban de la ronda, así consta en los diferentes libros de actas del año 1995 que hemos encontrado en los archivos de la central de rondas de Ocongate. Según nuestro entrevistado don Mariano Chillihuani, esta centralización fue muy necesaria en los inicios y fortaleció la institucionalidad gracias a su capacidad de convocatoria (Chillihuani, comunicación personal, 28 de septiembre del 2008).

Las rondas campesinas estuvieron centralizadas durante cuatro años, posteriormente empezaron a desmembrarse, puesto que cada distrito fue formando su propia central de rondas campesinas. Actualmente solo los comuneros de Carhuayo siguen participando con los de Ocongate, aunque también ha comenzado el proceso de separación en los últimos años. Esta tendencia a la fragmentación se ha profundizado, incluso al nivel del mismo distrito de Ocongate, puesto que ha aparecido la central de rondas campesinas de la margen derecha. Inclusive la

ronda campesina de la comunidad de Accocunca se ha transformado en comités de autodefensa y continúa hasta el día de hoy con esa denominación. Ese nombre evidencia que esta organización ha desarrollado un lazo que la vincula al ejército peruano y su esfuerzo por mantener relaciones con campesinos que garanticen la paz social en sus respectivas localidades.

Pero la mayor fragmentación ha venido acompañada por la capacidad de las rondas para asumir nuevas funciones. De acuerdo al testimonio del padre Antonio Sánchez.

Las rondas son las organizaciones más representativas de los campesinos de la zona. Están ya aceptadas en el conjunto social de Ocongate como una institución que tiene su peso propio y su palabra que decir; son un referente obligado del que no se puede prescindir. (Guardamino, 1997, p. 7)

Este prestigio social le ha permitido a la ronda ampliar sus funciones hasta abarcar problemas de índole familiar, como caso de violencia en el hogar, maltrato a las mujeres, situaciones de adulterio y hasta la muerte de un infante; así consta de acuerdo a algunos oficios que se logró hallar en los archivos de la central de rondas de Ocongate. Otras nuevas funciones son más políticas, como la organización de reuniones con los candidatos a la alcaldía del distrito para la exposición de sus propuestas; incluso se registran actividades en el tema del transporte, por ejemplo, ha resuelto las tensiones entre la línea de transportistas que ha aumentado sus operaciones a raíz de la construcción de la carretera interoceánica.

Por su parte, el comunero Julián Rojo precisa que la ronda también interviene en litigios en torno a terrenos de cultivo, resolviendo contradicciones entre comuneros e incluso entre comunidades (Gonzalo, comunicación personal, 28 de agosto del 2008). Sobre este mismo tema, el comunero Julián Huamán nos relata que las rondas campesinas se ha propuesto abarcar la mayor cantidad de temas, incluyendo los asuntos de concesiones mineras, involucrándose en la ley de consulta previa y los mecanismos que prevé para la concesión de licencia social.

Pero hay otras opiniones. Por ejemplo, el comunero Julián Huamán, considera que la ronda ha ido demasiado lejos y que hoy en día está algo confundida, discutiendo temas como la ley de aguas, para las cuales no están capacitadas. Según esta opinión, la multifuncionalidad sería causa de debilidad, porque la organización pierde sentido al no estar concentrada en su función principal y diluirse en una serie de temas que no son de su efectiva capacidad de resolución (Huamán, comunicación personal, 8 de septiembre del 2008).

Otro punto importante es la economía de las rondas, porque en principio la justicia campesina es gratuita y no se cobra por proceso judicial, como se realiza en la justicia ordinaria. Sin embargo, la ronda campesina necesita una base material para funcionar y con frecuencia ha apelado a las cuotas, que cada comunidad aporta para la caja de las rondas. Por ejemplo, hemos encontrado en el archivo de la ronda central numerosos documentos contables correspondientes al año 1994, 1995 y 1996 que dan fe del pago de cuotas por comunidad a la caja de las rondas (Libro de cajas, 1994).

Por otro lado, la justicia campesina ejercida por las rondas es expeditiva, ahorrándole al poblador campesino litigante los grandes trámites que implica la justicia formal. Esos trámites se redoblan debido a los viajes del expediente, que circulan del distrito a la provincia, obligando a gastos extras en servicios legales y abogados. Por ello, la justicia campesina de las rondas está al alcance del campesino común y corriente y le significa una forma más sencilla de resolver los conflictos reales.

En ese mismo sentido, opera el tema del idioma. En efecto, en el distrito de Ocongate el idioma inmensamente mayoritario es el quechua, mientras que todos los servicios legales del Estado peruano funcionan en español. De este modo, el funcionamiento de la ronda campesina en lenguas indígenas facilita su empleo por parte de la población rural como mecanismo privilegiado para resolver los litigios legales locales. El tema de la lengua conduce al de la cultura, porque no se trata solamente de un sistema legal que emplea el mismo idioma de los campesinos, sino que además la ronda campesina se funda sobre la identidad cultural con el mundo andino. Así, la ronda comparte la cosmovisión de los campesinos que acuden a ella. Lengua y cultura son poderosos refuerzos de la legitimidad de la ronda en el espacio distrital.

Las ventajas de la ronda campesina para la aplicación de la justicia en espacios locales del mundo andino han sido enfatizadas por varios estudios, entre los cuales destaca la obra de la abogada Aranda (2004) según la autora, los elementos que hemos analizado se hallan presentes definiendo la eficiencia de la ronda, en contraste con la falta de capacidad del Estado para realmente resolver los temas judiciales en Ocongate. Adicionalmente, esta autora subraya la unidad que existe en la ronda entre los órganos de decisión y los de coacción.

Las sanciones que imparten las rondas campesinas consisten en la realización de esfuerzos físicos, baños de agua fría y castigos a latigazos. En contraste, las rondas campesinas de Cajamarca han empleado las faenas comunales obligatorias como mecanismo de sanción al campesino que ha delinquido. Pero, en Ocongate estas faenas no han sido empleadas, mayormente han sido castigos físicos, que el mismo padre Antonio Sánchez considera que ha sido algo crueles (Guardamino, comunicación personal, 8 de octubre del 2008).

Para el campesino don Julián Huamán, uno de los fundadores de la ronda, los baños de agua fría han sido empleados extensamente como el primer mecanismo de punición empleada por la ronda. Según su interpretación, los baños de agua fría, son una forma de renacimiento corporal simbólico, significando una forma de purificación. La procedencia cristiana y la presencia de numerosos catequistas refuerza la idea de símbolos cristianos de castigo y purificación como determinantes de la cultura judicial de las rondas.

Por su lado, el uso extensivo del látigo tiene dos explicaciones. Por un lado, es una prolongación de la forma de castigo habitualmente en el seno de la familia campesina. En efecto, ante los actos de desobediencia o mala conducta de parte de los hijos, los padres campesinos se encargan de castigarlos, empleando siempre violencia física y haciéndolo en nombre de Dios. Del mismo modo, las guardias campesinas están identificadas con los Pauluchas (Canal, 2001), quienes son los guardianes de la festividad del Señor de Qoylluriti, estos personajes son considerados como los intermediarios entre el Señor de Qoylluriti y los hombres, vestidos con un traje bastante parecidos al oso hecho de lana de alpaca. Por lo tanto, el castigado no siente que la guardia campesina lo haya maltratado, sino que ha aplicado una medida que proviene de lo alto. De este modo, la justicia rondera evita las reacciones de venganza contra los ejecutores de las sanciones acordadas.

Pero, el uso intenso del látigo guarda continuidad con las formas de castigo empleadas en las haciendas tradicionales. En efecto los hacendados guardaban el orden terrateniente regularmente empleando el látigo contra aquellos colonos que hubieran cometido una incorrección. Los campesinos eran reunidos en el patio de la hacienda y con el látigo era castigado el infractor, amedrentando al público. Así, el látigo tiene un doble origen, que se resume en su popularidad como mecanismo para el castigo en las zonas rurales.

De acuerdo a la interpretación de Orin Starn (1993), las rondas campesinas han ejercido punición sin reproducir las normas represivas de la hacienda o las fuerzas armadas del Estado. Por el contrario, las rondas han operado bajo la autoridad colectiva de la comunidad. Por ello, los mecanismos de punición que han empleado expresan la vinculación entre el organismo que toma la decisión de castigar y los encargados de llevarla a la práctica. La idea de Starn (1991) considera que las rondas campesinas cuando castigan toman las imágenes de autoridad y los mecanismos de sanción del pasado, pero proyectándolos a una nueva etapa, en tanto que son aplicadas por una autoridad colectiva de la comunidad. La justicia comunal se vuelve horizontal y pierde la jerarquía que determina la justicia formal.

Como vemos, la iglesia de Ocongate fue una fuerza externa decisiva en la conformación de la ronda campesina. Por ello, las plegarias religiosas al Dios cristiano se hallan presentes en todas las asambleas y actos públicos de las rondas. Pero, Jesucristo no está solo, sino que lo acompañan un conjunto de Apus, lugares sabios que residen en los nevados y cuya sapiencia es invocada con frecuencia en el desarrollo de las asambleas. De este modo, se produce una simbiosis espiritual, que comienza en el Dios cristiano y se abre a las creencias andinas tradicionales.

b. La evolución de las relaciones entre las rondas campesinas de Ocongate y las autoridades del estado a nivel local

Hemos visto que las relaciones iniciales de las autoridades distritales del Estado fueron muy tensas, con las rondas campesinas. Los niveles de coordinación eran escasos y los choques fueron frecuentes. Se trataba del despliegue de dos sistemas de administración de justicia sobre el mismo territorio. Asimismo, se constata la presencia de dos sistemas de autoridades y personas concretas que pretenden representar la misma función. La contradicción era evidente y marcó los primeros años de la existencia de la ronda, esta afirmación nuestra es contrastable con los diversos cuadernos de actas de las rondas campesinas de Ocongate de los años 1995 al 2000.

Durante este lapso, ambos sistemas se ignoraron recíprocamente. Las rondas fueron un tanto más amables como organización que estaba naciendo y se dirigían con respeto a las autoridades locales del Estado. Por ejemplo, las rondas invitaban a los jueces de paz y a los policías a las asambleas y plenarios que realizaban las rondas. Sin embargo, éstos no asistían y los ronderos se acostumbraron a funcionar sin la presencia de los agentes estatales. Esta tensión continúa y de cuando en cuando estalla en algún conflicto. Pero ha disminuido en intensidad y, desde el año 2000, es perceptible una mayor colaboración entre ambos sistemas. De este modo, sin haber desaparecido los conflictos, ambos sistemas estarían empezando a convivir, habiendo aprendido a combinar sus habilidades y responsabilidades específicas, así consta en los diversos oficios cursados entre las rondas campesinas y los jueces de paz de Ocongate que se ha podido encontrar durante los trabajos de campo en los archivos de la central de rondas campesinas.

De acuerdo a Mariano Chillihuani, las rondas campesinas trabajan en forma coordinada con los jueces de paz, mientras que no tienen ninguna relación con la Policía Nacional. Los agentes armados del Estado serían más renuentes a la ronda campesina, sin embargo, ella siempre ha invitado a la Policía Nacional del Perú a sus diversas reuniones tal como se demuestra con los oficios hallados en los archivos de la ronda campesina de Ocongate. Por su parte, los jueces de paz son individuos de procedencia campesinas, normalmente parte de una pequeña elite local y están mejor dispuestos a entrar en relación con la ronda campesina.

Según Mariano Chillihuani, los jueces de paz actualmente suelen solicitar a las rondas campesinas que aplique disciplina a tal o cual delincuente que ellos han juzgado. Esta declaración se confirma con la opinión de Julián Rojo, quien reflexiona sobre la capacidad de la ronda para ejecutar sanciones decididas por los jueces de paz, quienes hasta ayer solo disponían de la Policía Nacional como fuerza coercitiva. Así, la ronda campesina sería ejecutor de las sanciones acordadas por el sistema formal de justicia. Esta información ha sido contrastada por los diferentes oficios encontrados en los archivos de la ronda de Ocongate donde efectivamente los jueces de paz demandan la ayuda de las rondas campesinas.

El mismo juez de paz del distrito de Ocongate, don Luis Alvarado (juez de paz Ocongate en el año 2008), lleva adelante una correspondencia con la central de rondas campesinas. A través de esta documentación se puede observar como el juez de paz intercambia información y deriva casos, para que la ronda “ajusticie” al delincuente, según sus propias palabras (Alvarado, comunicación personal, 27 de septiembre del 2008). El juez de paz habría buscado complementar su trabajo con las rondas, permitiendo que estas apliquen sanciones y realicen investigaciones, reservándose para sí la tarea de decidir los procesos judiciales. De una manera espontánea el juez de paz habría buscado colocarse como cabeza de la administración de justicia local coordinado con las rondas para una efectiva justicia local.

Conclusiones

Las rondas campesinas de Ocongate muestra un panorama general partiendo de casos anteriores situados en otras regiones del país, para poder tratar en detalle el caso específico de las rondas campesinas de un distrito de Ocongate, donde existe una compleja administración de justicia a partir de las propias comunidades campesinas.

Como antecedente de la ronda campesina, haciendo una historia comparada de las rondas campesinas de Ocongate y la historia de las rondas campesinas de Chota en Cajamarca; sobre sus antecedentes; hay una diferencia notoria, en cuanto a los personajes ó instituciones que existieron en defensa del campesino.

La parroquia como agente externo jugó un papel preponderante en la capacitación, orientación y asesoría para la formación de la ronda campesina mediante sus instituciones.

La situación de violencia que vivía el país en aquel entonces que básicamente era, los conflictos sociales ocasionados por el terrorismo, y este hecho del terrorismo fue aprovechado hábilmente por los abigeos y delincuentes para hacerse pasar por terroristas, es decir la delincuencia disfrazado de terrorismo.

La ronda campesina en su inicio tuvo una relación bastante difícil con las autoridades representativas del gobierno como, la PNP, el Juzgado de Paz, la Gobernatura entre otros. La reacción fue de rechazo aduciendo puntualmente que las rondas campesinas estaban cometiendo usurpación de funciones.

La ronda campesina tránsito de lo mono funcional a multifuncionales. Al inicio su función fue estrictamente lucha contra el abigeato, pero posteriormente empezó asumir nuevas funciones, gracias al prestigio social que ha adquirido.

La coexistencia de dos sistemas de justicia, Los jueces de paz actualmente suelen solicitar a las rondas campesinas que aplique disciplina a tal o cual delincuente que ellos han juzgado. Quienes hasta ayer solo disponían de la Policía Nacional como fuerza coercitiva. Así, la ronda campesina sería ejecutor de las sanciones acordadas por el sistema formal de justicia. De esta manera el juez de paz habría buscado complementar su trabajo con las rondas, permitiendo que estas apliquen sanciones y realicen investigaciones, reservándose para sí la tarea de decidir los procesos judiciales. De una manera espontánea el juez de paz habría buscado colocarse como cabeza de la administración de justicia local coordinado con las rondas para una efectiva justicia local.

Referencias bibliográficas

- Aranda, M. (2004). *Las rondas campesinas en las provincias altas del Cusco*. Lima: Instituto de defensa legal IDL, PUCP y Asociación de jueces para la justicia y democracia.
- Berrio, B. V., (2004). *Nueva legislación y estatuto de comunidades campesinas*. Lima: Editorial BERRIO.
- Bonilla, J., Martines, A. (1995). *Rondas campesinas: seguridad, resolución de conflictos y sistema de administración de justicia en comunidades de Cusco*. Lima: SEPIA.
- Bonifaz, N. (1986). *Rodando la democracia*. Seminario de investigación de la región norte. Cajamarca.
- Canal, J. (2001). *Jueces Andinos*. Cusco. Editorial POZO
- CBC (2005). *Las rondas campesinas en el sur andino del Perú*. Cusco: CBC.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Luis Alvarado". 27 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Mariano Chillihuani Quispe". 28 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Egidio Huanca Quispe". 06 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Julián Huamán Quispe". 08 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Antonio Sánchez Guardamino Semante". 08 de octubre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Hilario Quispe Mayo". 24 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Toribio Mendoza Mamani". 06 de septiembre.
- Chillihuani, V. (2008). "Entrevista a Julián Rojo Gonzalo". 28 de agosto.
- Chillihuani, V. (2006). "Las rondas campesinas de Ocongate". *Riqchari* N° 01. Págs. 21 al 25. Cusco.
- Guardamino, A. (1997). "Rondas campesinas de Ocongate". *El Chaski*. N° 02. Págs. 6 al 8. Andahuaylillas-Cusco. Boletín de la parroquia "San pablo de Apóstol" de Andahuaylillas.
- Gitlitz, J. (1998). "Decadencia y supervivencia de las rondas campesinas del norte del Perú". *Revista Debate Agrario* N° 28. Págs. 23 al 53. Lima.
- Libro De Cajas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz de primera nominación del distrito de OCONGATE, el 10 de junio 1994, consta de 100 folios. Tinky-Ocongate.
- Libro De Actas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz no letrado del distrito de OCONGATE, el 05 de mayo 1995, consta de 100 folios. Tinky-Ocongate.
- Libro De Actas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz no letrado del centro poblado de LAURAMARCA, el 06 de marzo 1996, consta de 400 folios. Tinky-Ocongate.
- Libro De Actas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz del distrito de OCONGATE, el 13 de agosto del 2004, consta de 200 folios. Tinky-Ocongate.
- Libro De Actas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz no letrado del distrito de OCONGATE, el 13 de febrero 2000, consta de 200 folios. Tinky-Ocongate.
- Libro De Actas De La Ronda Campesina De Ocongate, legalizado por el juez de paz no letrado del centro poblado de TINKY en febrero del 2002, consta de 400 folios. Tinky-Ocongate.
- Marquez, J. (1994). *Ronderos los Ojos de la Noche*. Lima: Instituto de defensa legal IDL.
- Marquez, J. (2001). "La justicia comunal como ejercicio del derecho a la pluriculturalidad". En: *Boletín del Instituto Riva Agüero*. No. 28. Lima: Instituto Riva Agüero.
- Oficina Registral Regional Región Inka, Fecha: 11/25/97, Tomo: Leg-47, Asiento: 15591, Ficha N°: 1929, Denominación: Comité Central De Rondas Campesinas Del Distrito De Ocongate Y Carhuayo. Cusco.

- Pérez, J. (1996). *Rondas Campesinas Poder, Violencia y Autodefensa en Cajamarca Central*. Lima: IEP.
- Pérez, J. (1996). *Montoneras, Bandoleras y Rondas Campesinas*. Cajamarca: IEP
- Reglamento De Rondas Campesinas (1988). *Federación provincial de rondas campesinas de Cajamarca*. Chota. Ediciones: Nuevo Curso.
- Rojas, T. (1989). *Rondas, poder campesino y el terror*. Piura: Universidad Nacional de Cajamarca.
- Starn, O. (1993). *Hablan los ronderos la búsqueda de la paz en los andes*. Lima: IEP.
- Starn, O. (1991) *Reflexionas sobre rondas Campesinas Protesta Rural y Nuevos Movimientos Sociales*. Lima: IEP.
- Yrigoyen, R. (1993). *Las rondas campesinas de Cajamarca Perú una aproximación desde la antropología jurídica*. (Tesis: De la Facultad de Derecho PUCP). Lima.

Entrevistas

- ALVARADO, Luis. Juez de Paz del distrito de Ocongate en el año 2008 y poblador del distrito antes mencionado. Entrevista realizada el 27 de septiembre del 2008 en el distrito de Ocongate.
- CHILLIHUANI QUISPE, Mariano. Edad 50 años de la comunidad de Huayna Ausangate y catequista de la parroquia de Ocongate. Presidente de la ronda campesina de central de Ocongate en el año 2000. Entrevista realizada en el centro poblado de Tinki del distrito de Ocongate a los 28 días del mes de septiembre del 2008.
- HUANCA QUISPE, Egidio. Edad 47, de la comunidad campesina de Puca Orqo y catequista de la parroquia de Ocongate. Presidente de la ronda campesina central de Ocongate desde 2005. Entrevista realizada el 06 de septiembre del 2008 en el distrito Ocongate
- HUAMAN QUISPE, Julián. Edad 49 años, de la comunidad campesina de Puyca distrito de Marcapata. Líder campesino y miembro de la primera junta directiva de la ronda campesina de Ocongate. Entrevista realizada en el anexo Yanacancha de la comunidad de Puyca, distrito Marcapata, en la fecha de 08 de septiembre del 2008.
- GUARDAMINO SEMANTE, Antonio Sánchez. Párroco de la Iglesia de Ocongate de la orden de los jesuitas. Edad 65 años de nacionalidad extranjera que radica en Ocongate desde 1985 para adelante. Entrevista realizada en Ocongate, 08 de octubre del 2008.
- QUISPE MAYO, Hilario. Edad 49 años. Pastor evangélico de la comunidad cristiana de Tinki (Ocongate) y comunero de la comunidad campesina de Ausangate (Ocongate). Presidente de la ronda campesina central de Ocongate en el año 2008. Entrevista realizada el 24 de septiembre de 2008
- MENDOZA MAMANI, Torbio, edad 44 años. De la comunidad campesina de Casapata, distrito de Carhuayo. Es miembro fundador de las rondas campesinas de Ocongate y presidente en el año 1998. Entrevista realizada en la fecha 06 de septiembre de 2008.
- ROJO GONZALO, Julián. Edad 57, líder campesino de la comunidad campesina de Ausangate y presidente de la primera junta directiva de la ronda campesina de Ocongate. Entrevista realizada el 28 de agosto del 2008 en el Centro Poblado de Tinki.

Anexos visuales

Trabajo de campo en los archivos de la ronda central de Ocongote en 2008



Fuente: archivo fotográfico personal.

Padre Antonio Sánchez Guardamino



Fuente: archivo fotográfico personal.

Julián Rojo Gonzalo



Fuente: archivo fotográfico personal.

Mariano Chillihuani Quispe



Fuente: archivo fotográfico personal.

Julián Huamán Quispe



Fuente: archivo fotográfico personal.

Egidio Huanca Quispe y Toribio Mendoza Manani



Fuente: archivo fotográfico personal.

Luis Alvarado, juez de paz de Ocongote 2008



Fuente: archivo fotográfico personal.

Hilario Quispe Mayo



Fuente: archivo fotografico personal.

Las diversas formas de ejercicios físicos



Fuente: archivo fotográfico personal, de izquierda a derecha, en la primera foto de puede apreciar como un guardia campesina está haciendo correr alrededor de la plenaria a un delincuente semidesnudo vestido con algunos atuendos femeninos, en la siguiente imagen en el mismo delincuente vestido de mujer esta vez haciendo unos ejercicios físicos (planchas) en medio de la plenaria.

El hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales

KOBITYAPEROTATSIRI
KANTAKOBENTAJEINERORI
KONIJAPEROTATSINE ÑANATAJEINERIRI
ISAIKANTSITE ATSIRIPAYE
APATAKOKITACHARI

Iputikikaa-diduktiwismuwan achka
yachaykunap yachachininchu

Ora Kengatsatagantsi kara okantokotagetanëro
kantatsatagantsijengapage

*Pepe Raúl De la Cruz Sullca**

Resumen

La explicación es una tarea medular en la construcción teórica de cualquier sistema de ciencia. Carl Hempel para efectos de las ciencias sociales propone la explicación estadística que como reconocemos en el presente escrito tiene sus limitaciones de acuerdo a la definición propuesta por el mismo Hempel según el cual toda explicación involucra una teoría. En cuanto al hipotético-deductivismo, llamaremos hipotético-deductivismo sofisticado al desarrollado por el popperiano Imri Lakatos y es el tipo de hipotético-deductivismo que sugerimos se ajusta a las explicaciones dentro de las ciencias sociales, debido a que permiten postular hipótesis ad hoc.

Palabras clave:

Explicación, hipotético-deductivismo, ciencias sociales

Ñaantsi kobaperotatsiri:

ñanatajeineriri, kantakobentajeinerori, kobityaperotatsiri isaikantsite atsiripaye apatakokitachari.

Lisichiku limaykuna:

Yachachiy, diduktiwismu, achkakanap yachanakuna

Nibarintsi Katingaro:

komantatsi, kantëgotiro, kengatsatagantsipage

Recibido: 29 Marzo 2019

Aceptado: 08 Julio 2019

* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Datos del autor

Pepe Raúl De la Cruz Sullca. Peruano.

Correo: rauldelacruzullca@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5389-6777>

The hypothetical-deductivism in the explanation of social sciences

Abstract

The explanation is a core task in the theoretical construction of any system of science. Carl Hempel for social science effects proposes the statistical explanation that as we recognize in the present paper has its limitations according to the definition proposed by the same Hempel according to which every explanation involves a theory. As for hypothetical-deductivism, we will call hypothetical-sophisticated deductivism developed by Popperian Imri Lakatos and is the type of hypothetical-deductivism that we suggest fits the explanations within the social sciences, because they allow to postulate ad hoc hypothesis.

Keywords

Explanation, hypothetical-deductivism, social sciences.

O hipotético dedutivismo na explicação das ciências sociais

Resumo

A explicação é uma tarefa central na construção teórica de qualquer sistema científico. Carl Hempel, para os fins das ciências sociais, propõe a explicação estatística que, como reconhecemos neste artigo, tem suas limitações de acordo com a definição proposta pelo próprio Hempel, segundo a qual toda explicação envolve uma teoria. Quanto ao dedutivismo hipotético, chamaremos de dedutivismo hipotético sofisticado desenvolvido pela Popperiana Imri Lakatos e é o tipo de dedutivismo hipotético que sugerimos que se encaixa nas explicações das ciências sociais, porque elas permitem postular hipóteses ad hoc.

Palavra-chave:

explicação, dedutivismo hipotético, ciências sociais.

En el presente artículo solo nos avocaremos en sugerir algunas ideas respecto al problema de la explicación en ciencias sociales, y más puntualmente a la extrapolación del hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales. Nuestra pretensión no es hacer un recuento de la historia de las ideas, sin embargo fundamentaremos nuestras propuestas haciendo mención a alguna de aquellas ideas planteadas a lo largo del desarrollo de la ciencia.

La etapa crucial en cuanto al estudio de las ciencias sociales desde mi perspectiva se presenta a partir de mediados del siglo XIX, con la erupción de los estudios sociales principalmente de la sociología y la historia con un enfoque y metodología opuesta al positivismo que fue a llamarse tradición idealista o hermenéutica. El método científico se va forjando en razón a los éxitos logrados en los estudios de Galileo, Harvey, Newton, Hooke, entre otros (para mayor amplitud revítese Pérez, 2007); de tal manera que impone una manera de “hacer ciencia” al cual se ha dado en llamarla tradición positivista. En este contexto al método científico se la ha observado de cumplir el programa del positivismo, empirismo lógico o el neopositivismo, creando de esta manera una escisión entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. Parte de esta divergencia se la debemos al alemán Wilhelm Dilthey debido a que postuló que los asuntos sociales deben ser estudiados por las llamadas ciencias del espíritu (opuestas a las ciencias de la naturaleza), con una visión claramente idealista y anticientífica. También Wilhelm Wildenband sostiene que a las ciencias que tiene que ver con los acontecimientos conviene llamarlas ciencias ideográficas (opuestas a las ciencias nomotéticas o de leyes) que estudian los hechos que jamás se repiten como la historia. Posteriormente ya en el siglo XX conviene revisar los planteamientos de Hans-George Gadamer y Jürgen Habermas asumen postura dentro, lo que se llamaría, pluralismo metodológico, el cual no es nuestro objetivo tratarlo.

La explicación en la ciencia es una tarea medular en su construcción teórica “La construcción teórica sirve a dos fines principales. Uno es predecir la ocurrencia de acontecimientos o de resultados experimentales y prever así nuevos hechos. El otro consiste en explicar o hacer inteligible hechos ya registrados” (Von Wright, 1979 p. 17); la explicación así abordada permite ampliar el conocimiento de los hechos ya registrados, tarea que realiza las ciencias sociales en general y la historia en particular; la historia como sabemos fundamenta sus conocimientos y hallazgos en las disciplinas como la arqueología, la cronología y demás que van incrementando los conocimientos con propósitos de comprensión, es decir la explicación dentro de la historia debe contribuir al conocimiento, la sistematización y la comprensión de los acontecimientos y los hechos que la historia registra. Estos conocimientos ya registrados requieren ser sistematizados hallando relaciones o conexiones explicativas y a partir de ello se pueden postular posibles hechos que complementaran la comprensión del pasado; por ello es que “La predicción mira hacia adelante, de lo que ocurre a lo que ocurrirá, mientras la explicación vuelve por lo general la vista atrás desde lo que hay a lo que previamente ha tenido lugar” (Von Wright, 1979 p. 18). En este apartado Von Wright, coincide con la concepción generalizada de la historia aunque poco precisa que es estudiar las causas del presente para proyectarse al futuro, es decir como ya venimos estableciendo los procesos de construcción de todo el conocimiento histórico se realizan a través de procesos de explicación pero a su vez postula hipótesis como acto de predicción; en este último Carl Hempel contribuye sentenciando:

La distinción corriente entre explicación y predicción reside principalmente en una diferencia pragmática entre ambas: mientras en el caso de la explicación se sabe que el hecho final ha acontecido y deben buscarse, por lo tanto, sus condiciones determinantes, la situación se invierte en el caso de la predicción. Aquí están dadas las condiciones iniciales y deben determinarse sus “efectos”, que en los casos típicos aún no se han producido (Hempel, 1996 pp. 236-7).

En este punto es importante esclarecer que dentro de la historia de las ideas se ha planteado según Von Wright dos tradiciones de la explicación “Una de ellas ha sido calificada a veces de aristotélica, la otra de galileana” (Von Wright, 1979 p. 18). Se trata de los tipos de explicación que ofrecían tanto el filósofo griego Aristóteles cuya explicación que desarrolló se basó en la relación de cualidades de los objetos como la llamada existencia potencial o la presencia de las formas conocida hoy como helimorfismo y la otra tradición de la explicación corresponde al astrónomo y matemático italiano Galileo Galilei que busca hallar las relaciones causales a través de los cálculos matemáticos rigurosos. Las tradiciones “Por lo que refiere a sus respectivos puntos de vista sobre la explicación científica, es caracterizado habitualmente en los términos de explicación causal versus explicación teleológica” (Von Wright, 1979 p.19); es decir; que la tradición explicativa desarrollada por Aristóteles fue teleológica o finalista en tanto que la promovida por Galileo fue causalista. Estas dos tradiciones mencionadas por Von Wright, probablemente hayan sentado las bases para una futura división de las ciencias y por supuesto también para el distanciamiento metodológico entre el monismo positivista y el pluralismo hermeneúico.

La tradición galileana en el ámbito de la ciencia discurre a la par que el avance de la perspectiva mecanicista en los esfuerzos del hombre por explicar y predecir fenómenos, la tradición aristotélica discurre al compás de sus esfuerzos por comprender los hechos de modo teleológico o finalista (Von Wright, 1979 pp. 19-20).

En este apartado se puede esclarecer que los positivistas practican la explicación causal en tanto que los antipositivistas la explicación finalista. La explicación finalista o teleológica será válida para la comprensión de determinados aspectos que abordan las ciencias sociales siempre en cuando se supere los inconvenientes que presenta su aplicación, debido a que se apelan de eventos o hechos con causas animistas o metafísicas, donde se cree que los procesos o hechos sociales son ocurrencia de lo inesperado o los llamados eventos fortuitos, conduciendo de esta manera a que las ciencias sociales decaiga en su pretensión de rigor y claridad:

La actitud hacia las explicaciones finalistas, i.e., hacia los ensayos de dar razón de los hechos en términos de intenciones, fines, propósitos, conduce o bien a rechazar como acientíficas, o bien a mostrar que, una vez debidamente depuradas de restos “animistas” o “vitalistas” vienen a transformarse en explicaciones causales (Von Wright, 1979 p. 20).

Es claro la objeción que presenta Von Wright a este tipo de explicación dado los problemas que presentan sobre todo la carga subjetiva e idealista, lo cual genera un desconcierto en el desarrollo teórico y metodológico de las ciencias sociales. El mismo Von Wright nos da a conocer el cambio de viraje de las ciencias sociales de la mano sobre todo de los científicos sociales alemanes que apuestan más por la comprensión que por la explicación; a este respecto sentencia,

El filósofo e historiador Droysen parece haber sido el primero en introducir una dicotomía metodológica que ha ejercido gran influencia. Acuñó en tal sentido los nombres de explicación y comprensión... El objetivo de las ciencias naturales consiste, según él en explicar; el propósito de la historia es más bien comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito (Von Wright, 1979 p. 23).

En este punto es necesario establecer que la explicación no es su antagónico conceptual de la comprensión, ya que como se sustenta líneas arriba, toda explicación se hace con propósitos de comprensión; incluso la predicción aparentemente opuesta a la explicación, en el

fondo no lo es, debido a que son dos caras de misma moneda vinculados uno al otro, mientras la explicación busca causas de forma retrospectiva, la predicción establece hipótesis de forma prospectiva.

Existe una definición más exigente de la explicación, así “La explicación de la ocurrencia de un hecho de una clase específica **E** en un cierto lugar y tiempo consiste, como generalmente se lo expresa, en indicar las causas o determinar los factores de **E**” (Hempel, 1996 p. 234). Entonces, la explicación según Hempel, es dar a conocer como relaciones causales a entidades empíricas de las cuales se forman hipótesis empíricas universales y ello diferencia la explicación de la pseudoexplicación. En palabras de Hempel la pseudoexplicación es establecer como relaciones “causales” a “ciertos rasgos de la conducta orgánica haciendo referencia a una entelequia, respecto de cuyo funcionamiento no se ofrecen leyes; o la explicación de los logros de una determinada persona en función de su “misión histórica” (Hempel, 1996 p. 236).

En resumidas cuentas para Hempel, la explicación se realiza basado en leyes científicas y cualquier argumento que no cuente con las leyes científicas no es explicación (respecto a la noción de ley, existe una controversia que ha procurado amplios debates sobre todo a partir de la concepción nomológica y deductiva de los empiristas lógicos y la distinción entre leyes naturales, leyes de la naturaleza, las leyes fundamentales, leyes derivadas o particulares, leyes sociales, etc.), sino sólo un intento de explicación y por tanto toda explicación genuina se hace en función de una ley científica. Carl Hempel respecto a la explicación dentro de las ciencias sociales propone:

La mayor parte de las explicaciones ofrecidas en historia o en sociología, sin embargo, fracasan en incluir una enunciación explícita de las regularidades generales que se suponen; parecería haber, por lo menos, dos razones para explicar este hecho: **primero**, las hipótesis universales en cuestión se relacionan con frecuencia con la psicología individual o social, con la que de una u otra manera, se supone que están familiarizados todos a través de la experiencia cotidiana; por lo tanto, se dan tácitamente sentadas...**segundo**, muy a menudo es difícil formular los supuestos que subyacen explícitamente, con suficiente precisión y de manera simultánea, de modo que concuerden con todas las pruebas empíricas relevantes de que se dispone (Hempel, 1996 p. 238).

Parafraseando al mismo Hempel, podría plantearse que las explicaciones en las ciencias sociales cumplen medianamente los requisitos de una explicación basada en leyes científicas nomológicas, más bien las explicaciones en las ciencias sociales son aproximativas, son de carácter estadístico y por consiguiente requiere suponer hipótesis de probabilidad en sus explicaciones. (cf. Hempel, 1996 p. 239).

Más aún, para Hempel, “las explicaciones científicas deben cumplir dos requisitos sistemáticos, que llamaremos el requisito de relevancia explicativa y el requisito de contrastabilidad” (Hempel, 1973 p. 77). Siguiendo a Hempel, en este apartado, se puede establecer que la relevancia explicativa convoca a leyes o da cuenta de teorías, de tal manera que proporcione una base fundamentada para creer que el fenómeno o evento de que trata tuvo o tiene lugar; sin lugar a dudas es como si fuéramos a establecer un marco teórico respecto a una hipótesis que deseamos probar, y el requisito de contrastabilidad sería cuando establecemos implicancias contrastadoras que puedan dar evidencia empírica u observable, y cuanto más evidencias se muestren más contrastable es. Así, “los dos requisitos considerados están en interrelación: una explicación propuesta que cumpla el requisito de relevancia cumple también el requisitos de contrastabilidad” (Hempel, 1973 p. 79). En este punto es crucial puntualizar que la relación

entre la relevancia explicativa y el requisito de contrastabilidad no es directamente proporcional debido a que la regla establece, que a mayor relevancia explicativa mayor requisito de contrastabilidad, pero no a la inversa.

Carl Hempel supo diferencias también entre la explicación nomológica-deductiva y las explicaciones probabilísticas. Según Hempel en principio toda explicación posee *explanans* y *explanandum*: Dentro de la lógica formal, los *explanans* serían los enunciados que se postulan como premisas en la forma de enunciados explanantes y la conclusión sería el *explanandum* en la forma de enunciado *explanandum*. En las explicaciones nomológicas-deductivas el enunciado *explanandum* se deriva necesariamente de sus premisas *explanans*, en términos de Hempel, “a las explicaciones de este tipo se les llamará explicaciones por subducción deductiva bajo leyes generales, o *explicaciones nomológico-deductivas*” (Hempel, 1973 pp. 81-2). En cambio, en las explicaciones probabilísticas el *explanandum* sólo tiene una relación probable con las premisas *explanans* “en contraste con lo que ocurre en el caso de la explicación nomológica-deductiva, estos enunciados explanantes no implican deductivamente el enunciado *explanandum*” (Hempel, 1973 pp. 91-2). Considero importante en este punto aclarar que el *explanandum* que se comporta como una conclusión de una inferencia no puede tener una certeza total, sino sólo parcial como lo reconoce Hempel, “Diremos, en resumen, que el *explanans* implica el *explanandum* no con “certeza deductiva”, sino sólo con cuasi-certeza o con un alto grado de probabilidad” (Hempel, 1973 p. 92)

Según la tradición estricta o llamada de monismo metodológico la pretensión de las ciencias sociales tiene dificultades sobre todo si se trata de establecer explicaciones causales basadas en leyes generales; dado que los hechos sociales son diversos temporal y espacialmente, y su estudio depende mucho de aspectos subjetivos o como lo reconocía Hempel de la llamada “inteliquia” humana o procedemos a abandonar tal pretensión explicativa estricta y reconocemos la explicación estadística como sello distintivo de las ciencias sociales y que los conocimientos sociales se presentarán en forma de hipótesis probabilísticas, también como lo reconoce Carl Hempel. Desestimaremos la propuesta hecha líneas arriba por Droysen citado por Von Wright, dado que partimos del postulado que toda ciencia debe no solo explicar sino también predecir, en este caso hechos o acontecimientos sociales, además, la comprensión no es opuesta a la explicación sino su consecuencia.

A continuación procedemos a fundamentar la presencia del hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales, con el propósito de superar las observaciones realizadas líneas arriba por Von Wright y Hempel. En principio “emplearemos la palabra “hipótesis” para referirnos a cualquier enunciado que esté sometido a contrastación, con independencia de si se propone describir algún hecho o evento concreto o expresar una ley general...” (Hempel, 1973 p. 38). Las hipótesis presentan algunos requerimientos para ser consideradas como tal; además debe presentar que “las implicaciones contrastadoras de una hipótesis son normalmente de carácter condicional”. (Hempel, 1973 p. 38), es decir que deben tener una forma lógica en su formulación, y como se ha podido notar debe ser de forma condicional (en lógica existe una diferencia sustancial entre condicional, implicación e implicación material) de la forma, “Si se dan las condiciones de tipo C, entonces se producirá un acontecimiento de tipo E” (Hempel, 1973 pp. 39). Si observamos la proposición semi formal de Hempel, observamos que tiene la forma lógica de una condicional del tipo: “si...entonces...”, que es la forma lógica de una hipótesis científica.

El hipotético-deductivismo puede ser considerado como una concepción de hacer ciencia, una filosofía para abordar la ciencia o un método para probar las hipótesis científicas.

De todos modos es pertinente realizar algunas distinciones entre conceptos próximos como: deducción e hipótesis. La deducción es un método lógico que permite realizar inferencias a manera de conclusiones dentro de un razonamiento en lo posible formalizado, lo que no quiere decir que dentro de la retórica y el uso de la intuición no exista o no aplique el uso de la deducción, sobre todo en la intuición racional; el método deductivo, requiere la presencia de premisas en lógica formal y a través de reglas de inferencia como el **modus ponens**, el **modus tollens** entre otros se infiere otra proposición que necesariamente deriva de las premisas. (cf. Suppes, 1970; Copi y otros, 2011; Miro Quesada, 1980 y Piscoya, 2007).

La hipótesis es un elemento crucial y fundamental dentro del quehacer científico ya que se formulan en la medida que existan problemas planteados y los problemas no pueden plantearse en ausencia de teorías, y la teoría que no es otra que un sistema de hipótesis confirmadas, son al final también hipotéticas que a decir de Bunge, hipotético significa, conjeturado, condicional y no probado (Bunge, 2007 p. 97); la visión sistémica emergente, nos hará notar que todo es parte de un sistema o sistema de sistemas y la visión dialéctica nos hará notar que no existe un estado [en el sentido físico] estable e inmutable, de tal manera que existe una relación dialéctica entre hipótesis y teoría; es decir, si las hipótesis orientan o sirven de marco explicativo una futura investigación hacen las veces de una teoría. (Bunge, 1997, 2007; Koppin, 1986).

Existe una fuerte tendencia en la comunidad científica en creer que el método científico es en sí mismo es hipotético-deductivo, en esta línea Rosaura Ruiz y Francisco J. Ayala consideran “que la validez de una idea científica (una “hipótesis”) se establece derivando (“deducción”) sus consecuencias con respecto al mundo real, y procediendo a averiguar si la predicción derivada es correcta o no. Se dice que el método científico es, por lo tanto, **hipotético-deductivo**” (Ruiz y Ayala, 2015 p. 15). Por su parte el profesor Mario Bunge Schreiber en su diccionario de filosofía sostiene “a] MÉTODO El procedimiento por el cual una **hipótesis** (v.) se somete a la contrastación empírica...b] **sistemas, teorías de** (v.)” (Bunge, 2007 pp. 97-98). Ambas posturas coinciden que el hipotético-deductivismo es un método de la ciencia y por lo tanto para la investigación científica, y permite, que a partir de hipótesis se establecen consecuencias contrastables o mejor dicho que a partir de enunciados teóricos, leyes o hipótesis a través de reglas de derivación se establecen enunciados observacionales que se pondrán a prueba; de teorías pasan a ser teoremas.

Existe también una tendencia en la comunidad científica en considerar que fue el científico y filósofo alemán Karl Popper quien formuló a manera de refutacionismo el hipotético-deductivismo ya que:

El conocimiento científico, en el sentir de Popper, es refutacionista e hipotético-deductivista, configurando lo que llamó “racionalismo crítico”. Sólo podrá avanzar si intenta refutar seriamente las teorías que propone la razón en respuesta a problemas interesantes, deduciendo aquellas situaciones que la ponen a prueba con más dureza. Son conjeturas, hipótesis que permanecen como tales hasta que son refutadas (Lorenzano, 1993 p. 35 en Moulines, 1993).

Entonces, en planteamiento de Popper se formularía para hacer frente al neopositivismo desarrollado por el Círculo de Viena de principios del siglo XX, “Su propuesta será, en consecuencia, antiempírica, antiverificacionista, antiinductivista” (Lorenzano, 1993 p. 35 en Moulines, 1993), y más contundentemente “El hipotético-deductivismo invierte radicalmente el esquema [de los enunciados observacionales-por inducción-a los enunciados teóricos o gene-

rales], y al hacerlo elimina el papel de la inducción. Sostiene que la dirección correcta es de la teoría a los hechos” (Lorenzano, 1993 p. 37 en Moulines, 1993).

Existe según Lorenzano dos tipos de orientaciones en el planteamiento del hipotético-deductivismo, uno de tipo simplificado o ingenuo y el otro de tipo liberalizado. Parafraseando a Lorenzano, podemos decir que el hipotético-deductivismo ingenuo o simplificado plantea que a partir de problemas (P) –no hay problemas sin teorías previas– por un mecanismo de intuición se generan teorías (T) o leyes –las leyes no se obtienen al generalizar observaciones, sino que existe un proceso creativo en su formulación que excede lo meramente observado– y a partir de dichas teorías por un proceso lógico de deducción se establecen enunciados observacionales (E) o Hechos que son las que pondrán a prueba de la manera más rigurosa posible. (Lorenzano, 1993 pp. 38-39 en Moulines, 1993). El hipotético-deductivismo presenta, entonces, una serie de mecanismos que es preciso tenerlos en cuenta, desde la formulación de la teoría que como reconoce Lorenzano rebasa lo directamente observado ya que es un acto creativo por ello agrega, “Los pasos que sigue el método [hipotético-deductivo], una vez propuesta una hipótesis fundamental como solución al problema, consisten en deducir hipótesis derivadas, algunas de las cuales podrán ser contradichas por enunciados existenciales contradictorias, que se deducen de enunciados básicos” (Lorenzano, 1993 p. 43 en Moulines, 1993). Pero qué pasa si los enunciados observacionales que fueron deducidas de las hipótesis planteadas resultan en los términos de Popper refutadas, eso implicaría deshacerse de la hipótesis o existe algún artilugio que evitara esa dramática situación. Fue Duhem el que observó esta situación y propuso: si un enunciado observacional resulta falsada no necesariamente debe descartarse la hipótesis sino se debe plantear *hipótesis ad hoc* para salvaguardar la hipótesis central y de esa manera no se perdería el conocimiento insertado en dicha hipótesis. Es en este contexto que se formula el hipotético-deductivismo liberalizado, propuesto por Lakatos, que según Rosaura Ruiz y Francisco J. Ayala sería el *falsacionismo sofisticado*.

El hipotético-deductivismo liberalizado es la respuesta metodológica que devuelve la razonabilidad al proceder del científico cuando defiende su hipótesis pese al fallo descalificatorio de la naturaleza...Sucede que se introducen, necesariamente, otras hipótesis en la cadena deductiva...Ellas son: i) *Hipótesis auxiliares* acerca de los materiales empleados en el experimento y ii) *Hipótesis factoriales*, que se proponen que las variables estudiadas sean las únicas que inciden en el resultado de la experiencia (Lorenzano, 1993 p. 47 en Moulines, 1993).

En buena cuenta, el hipotético deductivismo liberalizado o falsacionismo sofisticado propuesto por Lakatos ya no evalúa una teoría sino una serie de teorías. “No es una teoría aislada, sino de una serie de teorías de la que se puede decir que es científica o no científica; aplicar el término “científica” a una teoría única es un error de concepto” (Ruiz y Ayala, 2015 p. 77). Con esta postura se supera alguna visión limitada que se tiene de la ciencia, dado que en el proceso de corroboración si la hipótesis no recibe apoyo empírico se procedía a desecharla, lo cual sería un error, debido a que se pueden establecer otras hipótesis adicionales.

Ahora puede verse con claridad que lo que se contrasta no es sólo la hipótesis originaria, sino un conjunto de hipótesis, por lo que el experimentador se encuentra en condiciones tales que sin violar ninguna regla de racionalidad, pueda decidir que el resultado de la experiencia no refuta la hipótesis fundamental, sino alguna de las hipótesis adicionales. Así se explica que pueda insistir una y otra vez ante el no de la naturaleza, y finalmente triunfar (Lorenzano, 1993 pp. 47-48 en Moulines, 1993).

Entonces, las ciencias sociales en su intento de explicar los hechos, acontecimientos o fenómenos sociales debe optar por una explicación de tipo estadístico según Hempel, pero aquí nos encontramos con una barrera, debido a que la explicación siempre involucra una teoría y toda teoría es un sistema hipotético-deductivo, es decir, las consecuencias tienen carácter **necesario** y las explicaciones estadísticas involucran, como Hempel lo manifiesta, hipótesis **probables** y en cuanto al hipotético-deductivismo optaremos por el hipotético-deductivismo liberalizado o falsacionismo sofisticado que defiende Lakatos debido a que permite establecer hipótesis centrales e hipótesis auxiliares, de tal manera que en el curso de la investigación en el campo de las ciencias sociales pueda tener la “libertad” de poder optar por varias hipótesis que si resulta alguna de ellas errónea las otras pueden permitir tener el éxito como lo plantea Lakatos y lo reconoce Cesar Lorenzano.

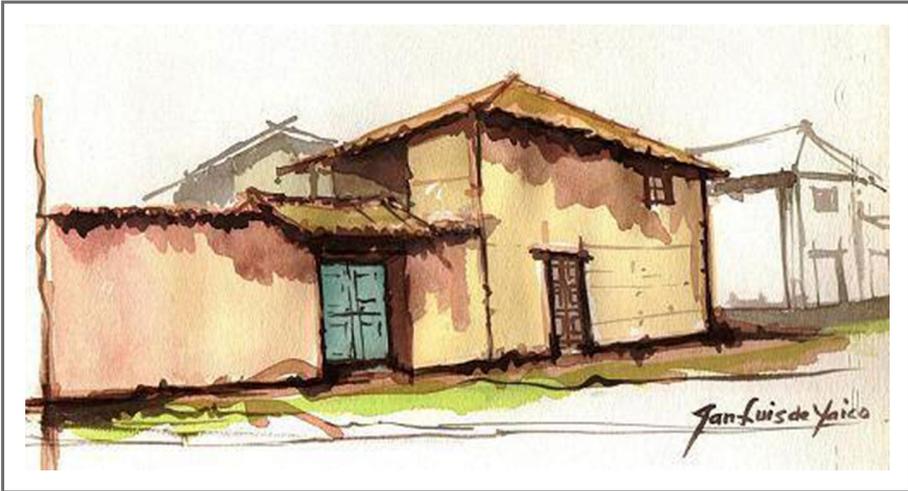
Por lo pronto asumimos que las ciencias sociales se construirán en base a explicaciones aproximativas o probables a pesar que sabemos del problema que genera dicha tipificación pero tenemos que avanzar en este esfuerzo que en los últimas décadas del siglo XX se ha abandonado dentro de la epistemología de las ciencias sociales, optando por otras metodologías y enfoques que no aportan significativamente al fortalecimiento y avance teórico de las ciencias sociales, considero que los estudios y la investigación en las ciencias sociales de nuestro tiempo debiera aportar a su construcción teórica, hoy como en el siglo pasado aún quedan pendientes, problemas como: el problema de las leyes científicas sociales, el sistema teórico-explicativo de las ciencias sociales, el problemas de la demarcación de los conocimientos sociales, de la justificación, de la objetividad de los conocimientos, de la metodología de las ciencias y demás. En esta necesidad me permito a través de esta investigación de revisión, actualizar el problema de la explicación en las ciencias sociales. Finalmente invoco a la comunidad científica no permitir que las ciencias sociales sucumban en trivializaciones fenomenológicas y relativistas o aquellas que se hacen pasar por filosofía, siendo corrientes culturales de escepticismo radical que atacan frontalmente la razón y por lo tanto a la ciencia, como la llamada “filosofía New Age” promovida por el posmodernismo de moda en estos tiempos.

Referencias bibliográficas

- Bunge, M. (1997). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel
- Bunge, M. (2007). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo veintiuno.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Copy, I. y otros (2011). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Hempel, C.G. (1973). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza
- Hempel, C.G. (1996). *La explicación científica, estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Paidós básica
- Kopnin, P.V. (1966). *Lógica dialéctica*. México: Grijalbo S.A.
- Lorenzano, C. (1993). *Hipotético-deductivismo*, en: Enciclopedia iberoamericana de filosofía. La ciencia: estructura y desarrollo (4): 31-55. Madrid: Trota.
- Miro Quesada, F. (1980). *Lógica 1: filosofía de las matemáticas*. Lima: Ignacio prado pastor.
- Pérez, Ruy (2007). *¿Existe el método científico?* México: Fondo de cultura económica; la ciencia para todos 161.
- Piscoya, L. (2007). *Lógica general*. Lima: Vicerrectorado académico UNMSM.
- Ruiz, R. y Ayala, F. (2015). *El método en las ciencias, epistemología y darwinismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Suppes, P. (1970). *Introducción a la lógica simbólica*. México: Continental S.A.
- Von Wright, G.H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN



Importancia de la familia: Un análisis de la
realidad a partir de datos estadísticos

IROPEROTATSIRI ABAKAYETACHARI :
KOÑATAKOTACHENERI IROPEROTATSIRI
OINIJANTERORI OBAKOYETAKOTACHARI
MAROJEITENI

Ayllup allikaynin:kaynincichpa likapayninkuna
chalkachi kaakunawan

Kara okomeiti omatsigengasonori:
Anetsëkotagekero kara pinagetiri
sangenarentsipage Ogokoitobakema

*Jorge Rafael Diaz Dumont**

*Mildred Jénica Ledesma Cuadros***

*Luis Pablo Diaz Tito****

*Julia Victoria Tito Cárdenas*****

Recibido: 06 Mayo 2019

Aceptado: 08 Junio 2019

* Filiación: Universidad César Vallejo

Datos de los autores

Jorge Rafael Diaz Dumont. Doctor Ingeniero Industrial. Peruano. Universidad Nacional Federico Villarreal. Licenciado en Educación, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Magister en Docencia y Gestión. Doctor en Educación. PhD en Public Administration y Bachelor of Science with a Major in Statistics en USA. Está calificado como Investigador en Ciencia y Tecnología del SINACYT – CONCYTEC – Registro N° 15697 (REGINA). Docente Universidad César Vallejo, Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja "Daniel Hernández Morillo" – Perú.

ORCID: 0000-0003-0921-338X. E-mail: jorge.diazdu@ciplima.org.pe.

Mildred Jénica Ledesma Cuadros. Peruana. Doctora en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo. Magister en Docencia y Gestión Educativa. Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional Federico Villarreal.

ORCID: 0000-0001-6366-8778 ►

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general explicar la importancia que tiene familia como grupo social en una realidad estadística del Perú. La investigación es de enfoque cualitativo - cuantitativo, se realizó un rastreo de información documental que aborda la importancia de la familia como grupo social; luego se aborda la realidad estadística en el Perú. Los resultados indican que dentro de los grupos sociales la familia es considerada la más importante, en este grupo social se estrechan una serie de lazos que se deben comprender según el tiempo en que fueron dados. En el caso del Perú, las estadísticas reflejan que existe una crisis en la familia, así se da que la situación conyugal informal de convivencia viene incrementándose. Por otro lado, la situación conyugal de casados decrece. Asimismo, la situación conyugal de separados se incrementa; siendo tendencias que debilitan la cohesión familiar.

Palabras clave:

matrimonio, divorcio, concubinato.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Abakantsi, okabakantsi, itsipamishitashitaro.

Lisichiku limaykuna:

Ishkaytakuy, lakinakuy, kuskakay.

Nibarintsi Katingaro:

agobagantsi, jokobagantsi, jinatsarintagantsi.

Importance of the family: An analysis of reality based on statistical data

Abstract

The present investigation has like general aim to explain the importance that has family like social group in a statistical reality of Peru. The research is of a qualitative-quantitative approach, a documentary information tracking was carried out that addresses the importance of the family as a social group; and then the statistical reality in Peru is addressed. The results indicate that within the social groups the family is considered the most important, in this social group a series of bonds are narrowed that must be understood according to the time they were given. In the case of Peru, the statistics show that there is a crisis in the family, thus the informal conjugal situation of coexistence is increasing. Likewise, the conjugal situation of separated ones increases; being trends that weaken family cohesion.

Keywords

marriage, divorce, concubinage.

Importância da família: uma análise da realidade a partir de dados estatísticos

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral explicar a importância da família como grupo social na realidade estatística do Peru. A pesquisa é de abordagem qualitativa - quantitativa, foi realizado um rastreamento de informações documentais que aborda a importância da família como grupo social; depois se aborda a realidade estatística no Peru. Os resultados indicam que, dentro dos grupos sociais, a família é considerada a mais importante; nesse grupo social se estreitam uma série de laços que devem ser compreendidos de acordo com o tempo que foram dados. No caso do Peru as estatísticas mostram que há uma crise na família, do mesmo modo, que a situação conjugal informal de convivência tem aumentado. Por outro lado, a situação de pessoas casadas diminui. Além disso, a situação conjugal de separados se incrementa; sendo tendências que enfraquecem a coesão familiar.

Palavra-chave:

Casamento, divórcio, concubinato.

- Luis Pablo Diaz Tito. Peruano. Estudiante Medicina Humana, Universidad Privada San Juan Bautista. Adscrito a la UPSJB. Perú. ORCID: 0000-0001-7602-7638.

Julia Victoria Tito Cárdenas. Peruana. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo. Maestra en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Licenciada en Educación.

ORCID: 0000-0001-5344-2345

Introducción

La familia es el grupo social, en el que se estrechan una serie de lazos que han sido característicos en el transcurrir del tiempo y la historia; sin embargo, estas tienen características especiales, dependiendo de la época y contexto cultural. Dentro del grupo familiar, hay funciones y tareas que se desempeñan, entre las cuales se pueden mencionar: la comunicación y los objetivos comunes; siendo que estos juegan un papel trascendental para que la familia llegue a ser exitosa.

En este orden de ideas se puede afirmar que lo que se entiende por familia (constructo del término), considerando una línea de tiempo, ha cambiado. Si analizamos la prehistoria, se tenía propiamente un jefe de “clan”, más no de grupo familiar; al respecto Acevedo (2011) refirió que:

Primitivamente los seres humanos vivieron en promiscuidad sexual, el heterismo. Tales relaciones excluyen toda posibilidad de establecer con certeza la paternidad, por lo que la filiación sólo podía contarse por línea femenina. A consecuencia de este hecho, se llegó al dominio femenino absoluto, es decir, la “ginecocracia”. El paso a la monogamia en la que la mujer pertenece a un solo hombre, encerraba la transgresión de una antiquísima ley religiosa, es decir, el derecho inmemorial que los demás hombres tenían sobre aquella mujer. (p. 152)

Como vemos propiamente en la prehistoria, la familia como tal no existía, menos aún entendida, como lo es actualmente; sin embargo cabe resaltar que conforme el hombre ejercía cierto dominio sobre la mujer (amparado en la religión) se fue gestando la idea de familia. En el otro extremo, tenemos que actualmente la familia es entendida como al grupo social en el que pueden existir o no lazos biológicos, y en el que el ser humano aprende una serie de comportamientos, adquiere valores; y en donde los lazos afectivos son determinantes para su cohesión.

En la actualidad, la familia, es reconocida por el Estado; siendo que esta, establece ciertas formas de conformación y organización de las mismas (matrimonio, divorcio, concubinato, etc.). Por tanto, en el caso del Perú, las estadísticas existentes sobre estos aspectos, pueden darnos un alcance de su realidad.

La presente investigación plantea como problema fundamental la siguiente pregunta general ¿Cuál es la importancia que tiene familia como grupo social en una realidad estadística del Perú?; en este contexto, se plantea el objetivo general explicar la importancia que tiene familia como grupo social en una realidad estadística del Perú.

Antecedentes del Problema

Nuestra sociedad sufre una serie de problemas como son: discriminación, feminicidio, racismo, contaminación, guerras, drogadicción, pandillaje, entre otras; el grupo social familiar cobra importancia. La familia, su forma de constitución, su comunicación, sus valores, su éxito en general, puede contribuir como parte de la solución, en cada uno de estos problemas. Sin embargo, se sabe que en la actualidad según Solís y Aguiar (2017):

La familia ha perdido muchas de sus funciones. La irrupción de nuevas agencias de socialización es parte de la solución a los problemas que encierra el capitalismo en la modernidad. Se ha dado un aumento exponencial de guarderías y casas hogar; se ha disminuido la

edad para la educación formal; se dan cada vez más contratos entre niñeras y empleadores. Las nuevas generaciones quedan desplazadas de los proyectos de vida comunitarios familiares y de la autoridad de los jefes de familia (p. 2).

Esta problemática actual existente a nivel mundial, perjudica la realización a cabalidad de las funciones que le corresponden asumir a la familia, sin embargo, ello no imposibilita totalmente el ejercicio de las funciones familiares para con la sociedad. Es por ello, que las familias deben preocuparse por tener momentos de calidad juntos, además es preciso preparar a los hijos para enfrentarse a los problemas sociales existentes, buscando alternativas de solución que les permitan afrontar y superar las dificultades que se les presenten en su contexto real.

Asimismo, Solís y Aguiar (2017) refirieron que se debe formar en el niño tanto el aspecto cognitivo, cultural, social y emocional para que en un mediano plazo funcione como una persona competente, productiva, cuidadosa y responsable con la sociedad. Siguiendo la línea, Rodríguez (2010) afirmó: “La familia entonces deberá proporcionar el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños” (p.439). Es en el seno de la familia donde las personas adquieren competencias, hábitos, costumbres, comportamientos, etc.; que les permitirán ser personas de bien y afrontar cada uno de los problemas que se les presenten en su realidad social y tengan las herramientas para poder superarlas y/o solucionarlas en beneficio propio y de la sociedad. Es la familia el espacio donde se trabaja la prevención de conductas inadecuadas, control de emociones, resolución de problemas, autoestima, valores; los cuales servirán para formar una sociedad justa.

Igualmente Gómez, Torres y Ortiz (2005) sostuvieron:

La familia tiene la tarea de desarrollar determinadas funciones, tales como la biológica, la económica, la educativa en la formación de sus integrantes, contribuyendo a la formación de valores, a la socialización de sus miembros, a la educación, a la reproducción y a la satisfacción de necesidades económicas entre otros. Asimismo, tiene la tarea de preparar a los individuos para enfrentar cambios que son producidos tanto desde el exterior como desde el interior y que pueden conllevar a modificaciones estructurales y funcionales. (párr. 5)

La familia tiene un rol primordial en el desarrollo económico, educativo, laboral y social. Esta reflexión lleva a comprender que en la dinámica familiar se debe evaluar en forma constante los problemas existentes dentro de la sociedad con la finalidad de planificar estrategias y mecanismos que permitan enfrentar los desajustes sociales, mitigar sus efectos y preparar a los integrantes para formar una sociedad equitativa, íntegra donde se busque el bien común.

Concepto de familia

El concepto de familia desde el punto de vista histórico ha ido evolucionando tanto en su estructura, tipos como en sus roles. Desde una concepción tradicional se considera a la familia como el grupo de individuos los cuales se encuentran entrelazados por vínculos de amor y sangre, en la cual la unión en matrimonio de los padres es duradera y los hijos son educados en el seno del hogar. Sin embargo, esta concepción no es la única, por su parte, Martínez (2015) afirmó que la familia es considerada como la primera forma de organización social y su existir se corrobora en los testimonios históricos de cada uno de los grupos sociales de las diferentes épocas. Asimismo, Martínez (2015) refirió que desde el ámbito filosófico la familia

es considerada como una categoría histórica, la manera en la cual se encuentra organizada está condicionada por el imperante régimen económico y/o social y por las relaciones sociales existentes. Desde la concepción sociológica según Oliva y Villa (2013) se considera a la familia como un grupo cuya característica principal es la realización de la relación sexual definida y permanente con el fin de promover la procreación y la educación de la prole. Así mismo, Oliva y Villa (2013) afirmaron que la familia en la actualidad es “considerada como un núcleo natural, económico y/o jurídico de la sociedad” (p.14)

Entonces, el concepto de familia no tiene una única connotación, esta ha ido evolucionando de manera significativa, pero, “en principio sigue siendo la célula de la sociedad humana” (Acevedo, 2011, p.149). La familia es la célula principal de la sociedad, es el grupo de personas que conforman un hogar, donde no necesariamente todos se encuentran unidos por lazos consanguíneos pero si de afecto y amor. En el seno de la familia se cultivan los primeros valores éticos que servirán como cimientos para el desarrollo de la sociedad.

La familia como grupo social, en la historia

Las familias desde sus orígenes han ido evolucionando de un estadio a otro, cambiando su dinámica y la concepción. A través de la historia se observa diferentes formas de organizaciones familiares cada una con sus características peculiares. Los primeros modelos de familia en la prehistoria se dieron a través de la sociedad matriarcal y patriarcal, luego se desarrolló la familia en la sociedad Babilónica, en el imperio Egipcio, en la sociedad Hebrea, en la Grecia clásica hasta llegar a la familia actual. Respecto a la sociedad matriarcal, Acevedo (2011) sostuvo que en la sociedad matriarcal se vivió en promiscuidad sexual, debido a ello la filiación se contaba únicamente por la línea femenina y es así que la mujer llegó a tener máximo dominio (ginecocracia), dentro de esta sociedad matriarcal se observaron algunos tipos de familias. Al respecto, Valladares (2008) mencionó la siguiente clasificación: familia consanguínea, la cual constituyó la primera forma de relación entre personas de diferente sexo, esta unión no estaba basada en el matrimonio, sino en una necesidad netamente sexual donde se desconocen los vínculos parentales; familia punalúa, este tipo de familia se desarrolló en la época del salvajismo, las relaciones íntimas se encontraban limitadas únicamente a los integrantes de los clanes o tribus; familia sindiásmica, en este tipo de familia hubo la presencia de una pareja, pero es permitido para los hombres tener relaciones sexuales con otras integrantes de su grupo, los hijos aún continúan perteneciendo a la madre. En la sociedad patriarcal, según Acevedo (2011) debido a que la sociedad matriarcal presentaba algunas debilidades en el desarrollo de la civilización se dio paso a la sociedad patriarcal la cual se encontraba enfocado en los valores masculinos y en el desarrollo del derecho civil. En esta sociedad se dio paso a la familia monogámica, en la cual tuvo predominio la imagen masculina, convirtiéndose en el dueño de la familia. Siguiendo la línea de Valladares (2008) en la familia monogámica, se dio el matrimonio, se originó la propiedad privada y se reconoció la paternidad de manera indiscutible con la finalidad de heredar los bienes a sus descendientes.

Referente a las familias en la antigüedad, Acevedo (2011) sostuvo que la familia en la sociedad babilónica se encontraba amparada por el matrimonio, es decir era monogámica, pero el esposo tenía la autorización de tener esposas secundarias en caso la esposa principal no pudiera tener hijos, el rol principal del matrimonio era la procreación y la conservación de la familia. En la sociedad egipcia se conservó el matrimonio monogámico, el cual se celebra a través de ceremonias religiosas, solamente el faraón podía tener varias esposas. En la sociedad hebrea, el matrimonio jurídicamente tenía carácter civil, en esta sociedad el esposo podía

tener varias esposas legítimas y también concubinas. En la Grecia clásica, la célula principal de la sociedad estaba conformada por la familia, cuya base era el matrimonio o en algunos casos el concubinato, es decir era monogámica, careciendo la mujer de derechos ciudadanos y políticos, cuando era hija se encontraba sometida a su padre, cuando llegaba a ser esposa a su marido y cuando era viuda quedaba sometida a los hijos.

Tal es así, que la familia existió desde tiempos prehistóricos y se conservan hasta nuestros días. En la actualidad, por lo general, se habla de la familia ideal conformada por padres e hijos cuando en la realidad existen diversos modelos de familias las cuales poseen sus propias características de acuerdo a su conformación, formas de vida y de interrelación entre sus miembros.

Oliva y Villa (2013) refirieron que:

Debido a la confluencia de intrínsecos aspectos a su naturaleza como lo son el aspecto histórico, político, socio-cultural y por el desarrollo psico-afectivo de sus miembros, cada familia es única y diferente, no sólo por las relaciones, roles y el número de personas que la forman, sino también por las actividades y trabajos que realizan o la manera en que se organizan y proyectan. (p.12)

En las últimas décadas el concepto de familia ha ido evolucionando aún más, tal es así que la mirada por aquellas familias nucleares conformadas únicamente por padres e hijos se ha transformado y se ha dado paso a las otras formas de familias las cuales se pueden encontrar conformadas por lazos sanguíneos, matrimonio, adopciones, etc. Al respecto, Del Pico (2011) sostuvo que la familia, sin importar la connotación que se le asigne realiza diversas funciones en la sociedad, su valoración pública determina la tutela jurídica la cual se expresa en el Derecho de Familia. La familia, sin importar la definición, su naturaleza o su clasificación, goza de derechos; asimismo, se encuentra amparada por acuerdos internacionales y documentos oficiales como La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el cual en el artículo 16 considera a la familia como un elemento natural y fundamental de la sociedad y afirma su derecho a ser protegida tanto por la sociedad como por el Estado. Por su parte, Congreso de la República (1993) en la Constitución Política del Perú refirió en el capítulo II, artículo 4 la protección a la familia. Como se observa no se hacen distinciones por algún tipo de familia en particular sino que la consideran tal cual está constituida, es decir en forma integral.

Existen diferentes formas de clasificar a las familias, teniendo en cuenta la forma como están constituidas. Según Benítez (2008) las familias pueden clasificarse en: familia nuclear, la cual se encuentra conformada por el padre, la madre y los hijos; familia extensa, este tipo de familia se encuentra conformada por los integrantes de más de dos generaciones las cuales se encuentran unidas por vínculos sanguíneos, incluye padres, hijos, abuelos, tíos, sobrinos, primos, etc.; familia monoparental, este tipo de familia se encuentra conformada únicamente por uno de los padres y los hijos, esta se da debido al divorcio o al fallecimiento de uno de los padres; familia de madre soltera, en este tipo de familia es la madre la única que asume desde un inicio con la responsabilidad de la crianza del hijo; familias de padres separados, en este tipo de familia los padres rompen su relación de pareja pero no se desligan de los hijos, es decir no rehúyen a su paternidad y maternidad.

Esta clasificación corresponde al presente siglo debido a que existen diferentes formas y tipos de familia las cuales tienen sus propios valores, costumbres y forma de vida y ello no debería cambiar en absoluto la valoración social que se le asigna ya que cumple con su función social.

Importancia de la familia como grupo social

La familia como grupo social posee gran importancia puesto que contribuye en la formación integral de cada uno de sus miembros en especial de los hijos. Al respecto, Besanilla y Miranda (2013) sostuvieron que la persona desde que nace se encuentra en el seno familiar y es allí donde vive, se desarrolla y adquiere habilidades las cuales le serán necesarias en los diferentes ámbitos de su vida. Por otra parte, Pérez (1999) afirmó que en la familia se halla protección e intimidad, pero para que estas se pongan en manifiesto es necesario que los integrantes aprendan a expresar sus sentimientos con libertad. La característica mencionada no es innata, por el contrario es adquirida, por ello, es necesario ser practicada hasta lograr alcanzarla.

De la influencia que ejerzan los padres y de la cohesión de sus integrantes dependerá la vida familiar ya que el hogar es el primer espacio donde se aprende los valores, costumbres, normas, conductas, etc. es por ello importante que en la familia se cultive el amor, el respeto mutuo, la consideración, etc., aceptando y respetando la cultura de su grupo y planificando proyectos de vida familiar. Sin embargo, no siempre la realidad es la expuesta ya que también actualmente existen familias quebradas por causa del divorcio, el cual es considerado según Tamez y Ribeiro (2016) como un fenómeno social y familiar el cual consiste en la separación del esposo y esposa convirtiéndose el hogar en un espacio monoparental. En la familia monoparental uno de los integrantes, por lo general la madre, es quien asume la mayor responsabilidad del cuidado y educación de los hijos, siendo dicho espacio donde iniciarán los hijos su vida social e irán aprendiendo las primeras formas de convivencia e interrelaciones. Otra forma de familia que también se debe tomar en cuenta son aquellas donde los padres formalizaron el compromiso de conformar una nueva familia sin llegar al matrimonio, es decir a través del concubinato, al respecto Espinoza (2015) refirió que el concubinato en estos tiempos modernos se ha convertido en una alternativa para regular la vida en pareja. Estamos frente a una “unión de hecho” la cual le otorga a la familia los mismos beneficios legales que un matrimonio formalmente constituido. Este tipo de familia también tiene gran importancia en la sociedad ya que en el seno del hogar se formarán los futuros ciudadanos impregnados de los valores y costumbres que la familia le brinde.

Como se observa en la sociedad actual existe una multiplicidad de modelos de familia cada uno con sus características peculiares pero si con una misma misión que es la de formar ciudadanos capaces de aportar a la sociedad de la cual forman parte y en ello es que radica la principal importancia de la familia en el siglo actual.

Funciones y tareas del grupo familiar

Uno de los elementos primordiales que caracterizan a las familias son las funciones que realizan los integrantes, para así lograr una dinámica adecuada y el bienestar familiar. Besanilla y Miranda (2013) mencionaron que la familia tiene como responsabilidad principal brindar educación y formación a sus integrantes con la finalidad que desarrollen su potencial y puedan insertarse dentro del sistema social de manera adecuada y productiva. La forma en la que la familia cumpla sus funciones dependerá del contexto sociocultural y del entorno en el cual se desenvuelven. Otra de las funciones, tal vez la más importante, es la función afectiva puesto que esta permite el desarrollo de la inteligencia emocional, la mejora de la autoestima y brindan protección a la salud integral de cada uno sus miembros. Pi Osoria y Cobian (2009) sostuvieron que la función afectiva de la familia, es un valor primordial y se centra en

la relación entre dicha función y la vida sana de los integrantes. Es por ello, la importancia de cultivar una vida saludable en familia a fin de que cada uno de sus integrantes se desarrolle en un ambiente agradable, de amor, concordia y unidad.

Realidad estadística

Habiéndose explicado la importancia que tiene la familia como grupo social, además de definirla y clasificarla; es importante presentar la realidad estadística (respecto a la familia) que existe en el Perú, ello permitirá tener un matiz particular a nuestra sociedad.

Como se observa en la tabla 1 y figura 1, la población en el Perú, desde los años 1940 (703,111) al año 2017 (31'237,385), ha presentado una importante tendencia creciente, lo que representa un incremento del 344.8%.

Tabla 1
Población en el Perú

Año	Total
1940	7023111
1961	10420357
1972	14121564
1981	17762231
1993	22639443
2007	28220764
2017	31237385

Fuente: INEI - Censos Nacionales de Población y Vivienda: 1940, 1961, 1972, 1981, 1993, 2007 y 2017.

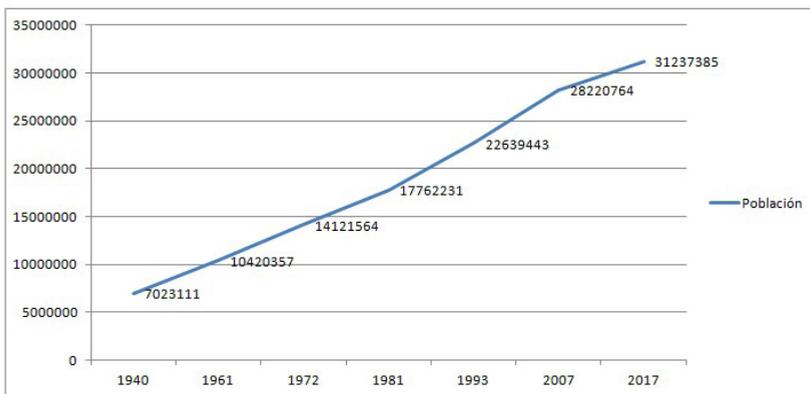


Figura 1. Gráfico de líneas de la población en el Perú (Elaborado por los autores, 2019)

Igualmente en la tabla 2 y figura 2, se observa que la población de mujeres durante los años 2007 (50.3%) y 2017 (50.8%), ha sido superior al de los hombres; habiéndose variado ligeramente en un 0.5% en cuanto al total de la población.

Tabla 2
Población Censada según sexo

	2007	%	2017	%
Hombres	13622640	49.7%	14450757	49.2%
Mujeres	13789517	50.3%	14931127	50.8%
TOTAL	27412157	100.0%	29381884	100.0%

Fuente: INEI - Censos Nacionales de Población y Vivienda 2007 y 2017

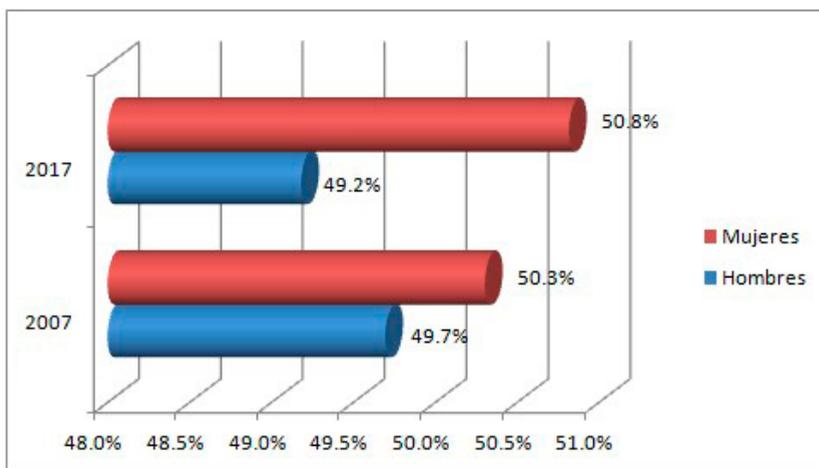


Figura 2. Gráfico de barras agrupadas de la población según sexo (Elaborado por los autores, 2019)

La situación conyugal o estado civil presentada en la tabla 3 y figura 3, presenta una realidad respecto a la situación conyugal de convivencia, esta se incrementó desde el censo de 2007 de 24.6% (5 124 925) al censo del 2017 en 26.7% (6 195 795); ello en contraposición de la situación conyugal de casado, esta decreció desde el censo de 2007 de 28.6% (5 962 864) al censo del 2017 en 25.7% (5 959 966). Por otro lado, la realidad respecto a la situación conyugal de separados, esta se incrementó desde el censo de 2007 de 3.4% (714 242) al censo del 2017 en 4.2% (968 413).

Tabla 3
Perú: Población censada de 12 y más años, según estado civil o conyugal, 2007- 2017

Estado civil o conyugal	Censo 2007		Censo 2017	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Total	20 850 502	100,0	23 196 391	100,0
Conviviente	5 124 925	24,6	6 195 795	26,7
Separado/a	714 242	3,4	968 413	4,2
Casado/a	5 962 864	28,6	5 959 966	25,7
Viudo/a	809 707	3,9	940 437	4,1
Divorciado/a	114 093	0,5	209 707	0,9
Soltero/a	8 124 671	39,0	8 922 073	38,5

Fuente: INEI – Censos Nacionales de Población y Vivienda, 2007 y 2017

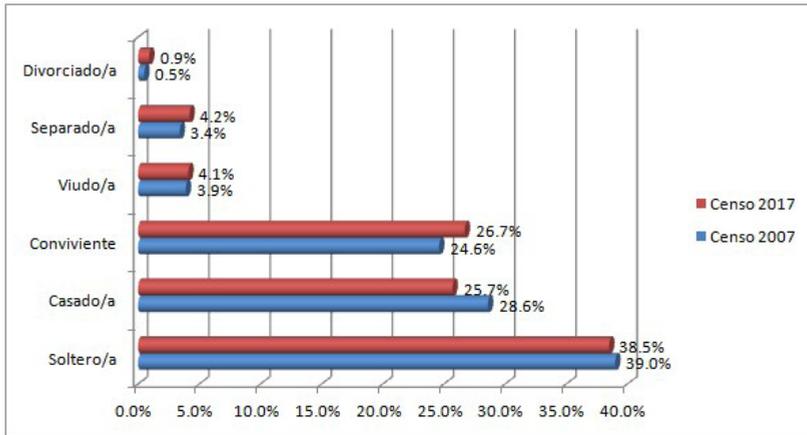


Figura 3. Gráfico de barras agrupadas estado civil o conyugal (Elaborado por los autores, 2019)

En la tabla 4, presenta la situación del estado civil o conyugal por grupo de edad según el censo Nacional de Población y Vivienda 2017, refleja algunas situaciones particulares.

Tabla 4
Perú: Situación del estado civil o conyugal por grupo de edad al 2017

Grupo de edad	Total	Estado civil o conyugal						
		Total	Conviviente	Separado/a	Casado/a	Viudo/a	Divorciado/a	Soltero/a
Total	23,196,391	100.0	26.7	4.2	25.7	4.1	0.9	38.5
12-14	1,568,558	100.0	0.3	0.003	0.001	-	-	99.7
15-19	2,422,478	100.0	6.9	0.4	0.3	0.013	0.009	92.3
20-24	2,508,736	100.0	27.7	2.0	3.5	0.1	0.1	66.7
25-29	2,386,320	100.0	42.1	3.3	11.2	0.2	0.2	43.1
30-34	2,257,102	100.0	46.4	4.6	20.8	0.3	0.4	27.5
35-39	2,122,675	100.0	43.5	5.6	28.9	0.6	0.7	20.7
40-44	1,952,661	100.0	38.4	6.4	35.4	1.1	1.2	17.6
45-49	1,707,717	100.0	32.5	7.0	41.0	1.8	1.6	16.1
50 y más	6,270,144	100.0	16.7	5.8	49.8	13.8	2.1	11.9

Fuente: INEI – Censos Nacionales de Población y Vivienda. 2017.

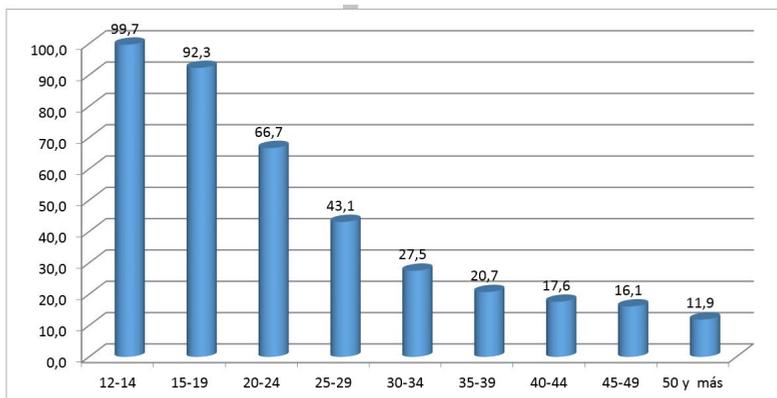


Figura 4. Soltero/a por Grupo de edad censo del 2017

En la figura 4, se refleja una situación decreciente en cuanto al estado civil de soltero (a), a medida que se avanza en la edad, decrece la soltería, como es lógico, puesto que la familia se consolida de 99.7% (12-14 años de edad) a 11.9% (50 a más años).

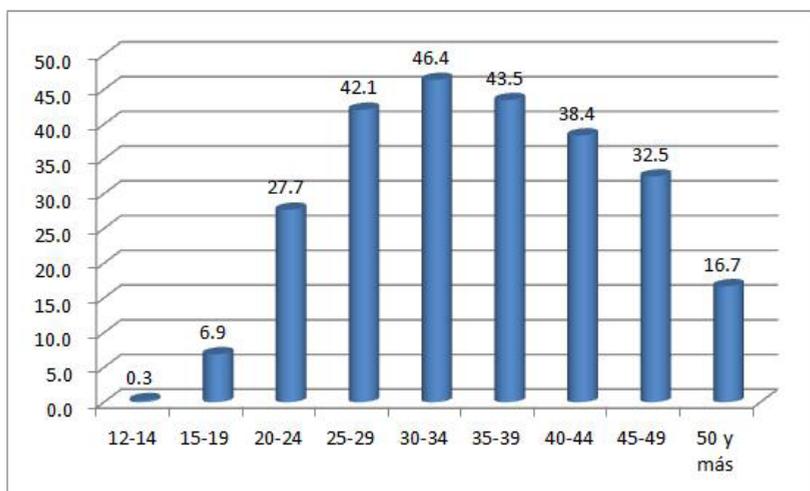


Figura 5. Conviviente por grupo de edad censo del 2017

Sin embargo en la figura 5, en contraposición, se observa que la situación de convivencia y no formalidad tiene una marcada situación entre los grupos de edades de 20 hasta los 34 años de edad, para ir descendiendo o formalizándose desde los 35 a más.

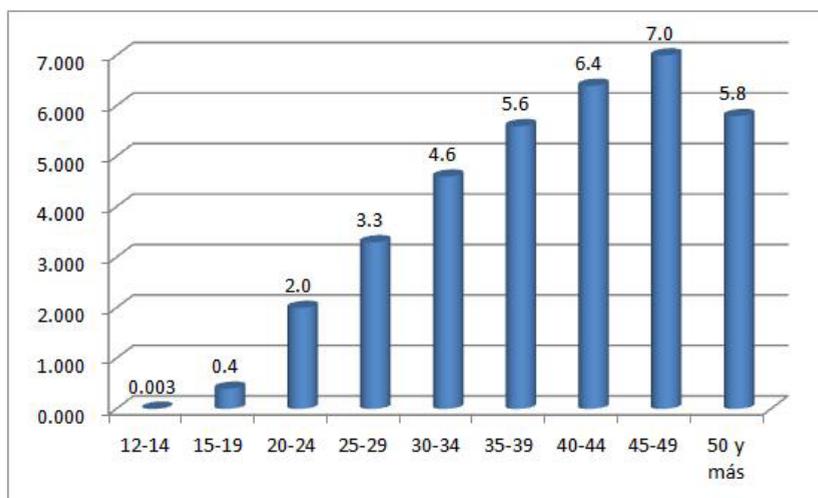


Figura 6. Separado por grupo de edad censo del 2017

Igualmente, en la figura la situación conyugal de separado (a), hasta los 49 años existe una tendencia a la ruptura de la familia, en contraposición cuando llega la edad de los 50 años donde la tendencia es decreciente.

Discusión

En cuanto al concepto de familia desde el punto de vista histórico ha evolucionado, esto es desde su estructura, tipos, como en sus roles; siendo que es entendida como el grupo de individuos los cuales se encuentran entrelazados por vínculos de amor y de sangre, en la cual la unión en matrimonio de los padres es duradera y los hijos son educados en el seno del hogar. Por otro lado, como lo indican Oliva y Villa (2013) “La familia es considerada como un núcleo natural, económico y/o jurídico de la sociedad” (p.14).

En cuanto a las conclusiones tenemos que:

Dentro de los grupos sociales “la familia” es uno de los más importantes, en este grupo social se estrechan una serie de lazos, que hay que entenderlos y comprenderlos según el tiempo que fueron dados. Asimismo, estos tienen características especiales, dependiendo de la época y contexto cultural.

Los primeros modelos de familia en la prehistoria se dieron a través de la sociedad matriarcal y patriarcal.

En las sociedades actuales la familia es reconocida por el Estado, el cual establece las diversas formas de conformación y organización formal.

La familia como grupo social posee gran importancia ya que contribuye en la formación integral de cada uno de sus miembros en especial de los hijos; en este sentido, muchos de los problemas que afronta la sociedad tienen su explicación en la crisis que atraviesa la familia.

En el caso del Perú las estadísticas reflejan que existe una crisis en la familia, así se da que la situación conyugal informal de convivencia viene incrementándose. Por otro lado, la situación conyugal de casados decrece. Así mismo, la situación conyugal de separados se incrementa; siendo tendencias que debilitan la cohesión familiar.

A partir del análisis proponemos las siguientes recomendaciones:

- A. Es necesario promover la importancia de la familia como tal ya que su fortalecimiento contribuirá a solucionar diversos problemas que afectan a la sociedad; para ello, es necesario tratar el tema desde la escuela y a través de campañas institucionales por parte del Estado.
- B. Las cifras estadísticas reflejan una realidad preocupante respecto a la familia, por ello, es necesario difundirlas y explicarlas en diversos foros y paneles.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, L. (2011). El concepto de familia hoy. *Franciscanum* LIII (156), 149 – 170. Recuperado en 26 de febrero de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v53n156/v53n156a06.pdf>
- Asamblea General de Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- Benítez M. (2008). *La estructura familiar en La familia cubana en la segunda mitad del siglo xx*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Bezanilla, J. y Miranda, A. (2013). La familia como grupo social: una re-conceptualización. *Alternativas en Psicología*, 17(29), 58-73. Recuperado en 26 de febrero de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2013000200005&lng=pt&tlng=es.
- Congreso de la República (1993). *Constitución Política del Perú*. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf
- Del Picó, J. (2011). Evolución y actualidad de la concepción de familia: una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la reforma del derecho matrimonial chileno. *Ius et Praxis*, 17(1), 31-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122011000100003>
- Espinoza, Á. (2015). La juridificación de las uniones de hecho y la propuesta valórica contenida en el proyecto legislativo de Acuerdo de Vida en Pareja en Chile. *Ius et Praxis*, 21(1), 101-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122015000100004>
- Martínez, H. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista Médica Electrónica*, 37(5), 523-534. Recuperado en 25 de febrero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000500011&lng=es&tlng=es.
- Oliva, E. y Villa V. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10 (1), 11-20. Recuperado en 25 de febrero de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Ortiz, M. Torres, M. y Padilla, E. (2005). Diseño de intervención en funcionamiento familiar. *Psicología para América Latina*, (3) Recuperado en 27 de febrero de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000100005&lng=pt&tlng=es.
- Pérez, C. (1999). La familia en su etapa de formación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(3), 237-240. Recuperado en 26 de febrero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21251999000300003&lng=es&tlng=es.
- Pi Osoria A. y Cobián, A. (2009) Componentes de la función afectiva familiar: una nueva visión de sus dimensiones e interrelaciones. *Medisan* 13 (6). Recuperado en 26 de febrero de 2019, de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_6_09/san16609.htm
- Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología I Campinas* 1 27(4) 1 437-447. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n4/o2.pdf>
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49) Recuperado en 27 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200013&lng=es&tlng=es.
- Tamez, B. y Ribeiro, M. (2016). El divorcio, indicador de transformación social y familiar con impacto diferencial entre los sexos: estudio realizado en Nuevo León. *Papeles de población*, 22(90), 229-263. <https://dx.doi.org/10.22185/24487147.2016.90.040>
- Valladares, A. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología. *Revista Médica Electrónica*, 6(1), 3-13. Recuperado en 25 de febrero de 2019, de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariaespinosa_bienestarpsicologicoyfamiliar/4c615f66616d696c69612e5f556e615f6d-69726164615f64657364655f6c615f507369636f6c6f67c3ad61.pdf
- INEI (2019). Perfil Socio demográfico del Perú 2017. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/index.html

Modelo Van Hiele y software Geogebra en el aprendizaje de estudiantes en áreas y perímetros de regiones poligonales

OSHIYABENTARI VAN HIELE Y SOFFWARE
YOTAKOPEROTZIRORI OKARATSI
ÑANATSINKARI TSIKA OBEKARAYETARI
OMONKARAYETA OKARAYETZIRI
MABAKIRO APARONIPAYENI TSITOK
OBEKARAYETA

Likanap Van Hiele Geogebra softwarwan
yachapakukunap yachayninchu kayninkunap
manyankunap achkakuchu suyukunachu

Kantacha igengane Van Hiere aike geogebra
ikomanti iriro kara iranetsagetanëro
mabakiropage aike ora kantiri okibenarontepage

*Régulo Pastor Antezana Iparraguirre**

*Ubaldo Cayllahua Yarasca***

*Edgar Yalli Huamán****

*Angel Epifanio Rojas Quispe*****

Recibido: 01 Julio 2018

Aceptado: 08 Junio 2019

* Filiación: Universidad Nacional de Huancavelica.

Datos de los autores

Régulo Pastor Antezana Iparraguirre .Peruano. Investigador y docente en la especialidad de Matemática y Física. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Huancavelica. Maestro en Investigación y Docencia Superior por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Correo: regulo.antezana@unh.edu.pe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2822-6186>

Ubaldo Cayllahua Yarasca. Peruano. Bachiller en Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Magister en Docencia Superior e Investigación de la Educación, Universidad Los Ángeles de Chimbote.

Correo: Ubaldo.cayllahua@unh.edu.pe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-3181> ►

Resumen

Las primeras operaciones elementales eran tan importantes para cubrir también sus múltiples necesidades del hombre. Entonces la matemática representaba un instrumento para resolver dichos problemas. Actualmente la contribución en la enseñanza de la matemática, se vio reflejada en los aportes de dos profesores holandeses de matemática, Pierre Marie Van Hiele y Dina Van Hiele-Geldof, quienes sentaron las bases del modelo que lleva su nombre, trabajado en dos componentes. El primero es la descripción de los distintos tipos de razonamiento geométrico de los estudiantes, desde el intuitivo hasta lo formal y abstracto, y el segundo, presenta cinco fases como propuesta en la enseñanza de la geometría, mediante las cuales los estudiantes puedan llegar el nivel de razonamiento superior. Entonces su influencia de la aplicación del Modelo de Van Hiele y con ayuda del software GeoGebra, en el aprendizaje de estudiantes en áreas y perímetros de regiones poligonales resultó positiva y significativamente en el aprendizaje de dichos temas.

Palabras clave:

Van Hiele, aprendizaje, regiones poligonales

Ñaantsi kobaperotatsiri: Van Hiele yotanetantsi, okarayetziri mabakiro apaniropayeni.

Lisichiku limaykuna:

Van Hiele, yachay, achka kuchu suyukuna

Nibarintsi Katingaro:

Ikantini van hiele, ojigotantagaokara, timagerontsipagekë.

Van Hiele model and Geogebra software in student learning in areas and perimeters of polygonal regions

Abstract

The first elementary operations were so important to also cover their multiple needs of man. Then mathematics represented an instrument to solve these problems. Currently the contribution in the teaching of mathematics was reflected in the contributions of two Dutch mathematics teachers, Pierre Marie Van Hiele and Dina Van Hiele-Geldof, who laid the foundations of the model that bears his name, worked in two components. The first is the description of the different types of students' geometric reasoning, from the intuitive to the formal and abstract, and the second, presents five phases as a proposal in the teaching of geometry, through which students can reach the level of superior reasoning. Then its influence of the application of the Van Hiele Model and with the help of the Geogebra software, in the learning of students in areas and perimeters of polygonal regions was positively and significantly in the learning of these subjects.

Keywords

Van Hiele, learning, polygonal regions.

Modelo Van Hiele e software Geogebra na aprendizagem de estudantes em áreas e perímetros de regiões poligonais

Resumo

As primeiras operações elementares eram tão importantes para cobrir também às suas múltiplas necessidades do homem. Então, a matemática representava um instrumento para resolver ditos problemas. Atualmente, a contribuição no ensino de matemática se viu refletida na colaboração de dois professores holandeses de matemática, Pierre Marie Van Hiele e Dina Van Hiele-Geldof, que lançaram os fundamentos do modelo que leva seu nome, trabalhado em dois componentes. O primeiro é a descrição dos diferentes tipos de raciocínio geométrico dos estudantes, do intuitivo até o formal e abstrato, e o segundo apresenta cinco fases como proposta no ensino de geometria, através das quais os alunos podem atingir o nível de raciocínio superior. Então, sua influência na aplicação do Modelo Van Hiele e com a ajuda do software GeoGebra, na aprendizagem de estudantes em áreas e perímetros de regiões poligonais, resultou positiva e significativamente na aprendizagem desses temas.

Palavra-chave:

Van Hiele, aprendizagem, regiões poligonais.

- ▶ Edgar Yalli Huamán. Peruano. Lic. Educación especialidad Física – Matemática, estudios de maestría mención: Planeación Estratégica y Gestión en Ingeniería de Proyectos, Tec. Computación e Informática. Docente de la Universidad Nacional de Huancavelica. Correo: edgar.yalli@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-9623>

Angel Epifanio Rojas Quispe. Peruano. Bachiller en educación secundaria, Universidad Nacional de Huancavelica. Maestro en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo.

Correo: angel.rojas@unh.edu.pe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-7465>

Introducción

Las primeras operaciones elementales eran tan importantes para cubrir también sus múltiples necesidades del hombre, así la ciencia de la matemática la matemática representaba un instrumento para resolver dichos problemas. Había la necesidad de medir las tierras, la capacidad de los recipientes, lo que provocó el origen de otra de disciplina de la matemática, la geometría. Eran los dedos de la mano, con las cuales los hombres aprendieron a contar, para el cual, decía Engels (1968, p. 25)

No sólo hacían falta los objetos contables, sino también la capacidad de prescindir, al considerar esos objetos, de todas sus demás cualidades que no sean el número, y esta capacidad es resultado de una larga evolución histórica y de experiencia...Tenía que haber cosas que tuvieran figura y cuyas figuras fueran comparadas, antes de que se pudiera llegar al concepto de figura...Antes de que se llegara a la idea de derivar la forma de un cilindro de la revolución de un rectángulo alrededor de uno de sus lados ha habido que estudiar gran número de rectángulos y cilindros reales, aunque de forma muy imperfecta.

Al respecto, Vargas y Gamboa (2013), considera a la geometría como uno de los temas de la Matemática que tiene más importancia para la humanidad y su desarrollo. Esta importancia conlleva a reflexionar sobre el nacimiento de la geometría y en cómo el ser humano, a través de la percepción de las formas, del espacio que lo rodea y la necesidad de crear y transformar el mundo en el que vive, ha buscado una manera de explicar aquello que percibe a través de los sentidos. La geometría es para el ser humano el idioma universal que le permite describir y construir su mundo, así como transmitir la percepción que tiene de este al resto de la humanidad. (p. 75)

Muchos estudiosos en la contribución a la enseñanza de la matemática, fundamentalmente en la geometría tuvieron presencia, así dos profesores holandeses de matemática, Pierre Marie Van Hiele y Dina Van Hiele-Geldof, sentaron las bases del modelo que lleva su nombre, trabajado en dos componentes. El primero es la descripción de los distintos tipos de razonamiento geométrico de los estudiantes a lo largo de su formación matemática, que van desde el razonamiento intuitivo de los niños hasta el formal y abstracto de los estudiantes de las licenciaturas de Matemáticas; el segundo es una descripción de cómo puede un profesor organizar la actividad en sus clases para que los estudiantes puedan alcanzar el nivel de razonamiento superior al que tengan (las cinco “fases de aprendizaje”); básicamente, estas cinco fases constituyen un esquema para organizar la enseñanza. (Guillén Soler, 2004, p. 105)

Esto motivó tener como objetivo del trabajo de investigación determinar la influencia de la aplicación del Modelo Van Hiele en el aprendizaje de estudiantes en áreas y perímetros de regiones poligonales regulares en la carrera profesional de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, para el cual el presente se divide en cuatro grandes capítulos.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la enseñanza de esta disciplina se ve afectada por una serie de problemas. Al respecto, citando a Báez e Iglesias (2007), Paredes, Iglesias y Ortiz (2007); afirman:

La mayoría de las instituciones educativas desarrollan la enseñanza de la geometría de una manera tradicional caracterizada, principalmente, por la clase magistral, por el trabajo en grupos y, sobre todo, por el uso del discurso del profesor como principal medio

didáctico. Sea cual sea la modalidad educativa que se aplica, en la mayoría de los casos se tiene un factor en común: se brinda una enseñanza basada en el lápiz y papel, o de pizarra y tiza, que no ofrece, al estudiante, mayores posibilidades de desarrollo. (en Vargas y Gamboa, 2013, p. 76)

Además, se requiere que los docentes cumplan su rol protagónico donde el estudiante construya sus propios conocimientos con la ayuda y guía de él. Es decir, el docente de propiciar y descubrir sus capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes, pero no presentándolo la asignatura de geometría como que no exista nada que descubrir.

Razón tiene Hernández y Villalba (2001) al afirmar que, en los cursos de geometría, se presenta al estudiante un producto final y ya terminado, lo cual no da lugar a que él tome un papel activo en el desarrollo de su conocimiento matemático; además, no propicia el fomento de la creatividad y del aprendizaje significativo en el estudiante. Barrantes y Blanco (2004) indican que estudiantes ya graduados consideran que el estudio de la geometría a nivel escolar constituye el tema más difícil. (Citados por Vargas y Gamboa, 2013, p. 76)

Antecedentes de la investigación

Mora Gaviria y Valencia Ruiz (2012), concluyeron que las fases de aprendizaje basadas en los niveles de visualización y análisis de Van Hiele, influyeron de tal manera en este proyecto que se puede afirmar que permitió la identificación de los avances obtenidos por los estudiantes en cuanto a la construcción y caracterización del cubo.

Jaime (1993) en su tesis doctoral llega a la siguiente conclusión: El análisis de la evolución del razonamiento de estudiantes y el seguimiento del razonamiento de dos grupos de estudiantes durante varios, indican que los estudiantes mejoran en su nivel de razonamiento, pero que esta mejora es mucho menor de lo que sería deseable, pues son pocos los estudiantes que han adquirido completamente el segundo nivel de Van Hiele y muchos menos los que muestran siquiera una adquisición baja del tercer nivel.

Zambrano M. (2005) concluye que el método de fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele en el marco de una posición epistemológica constructorista permitió el logro de aprendizaje de conocimientos conceptuales y procedimentales en el área de la Geometría, específicamente en el contenido triángulos.

La española Ruiz López (2012) de la Universidad Autónoma de Madrid llega a las siguientes conclusiones: el entorno GeoGebra para la resolución de problemas geométricos, ha obtenido resultados estadísticamente significativos en la mejora de competencias didáctico-geométricas, a pesar de haber utilizado como instrumento de medida una prueba de lápiz y papel. Además, dichos estudiantes opinan que el uso del GeoGebra, es un buen recurso para la enseñanza de la geometría en primaria.

Iranzo y Fortuny (2009), concluyen que la mayoría de estudiantes utilizan herramientas algebraicas y de medida y consideran que GeoGebra les ayuda a visualizar el problema y a evitar obstáculos algebraicos. En general, los alumnos han tenido pocas dificultades con relación al uso del software y algunos obstáculos son obstáculos cognitivos ya existentes trasladados al software. También el uso de GeoGebra favorece múltiples representaciones de conceptos geométricos, ayuda a evitar obstáculos algebraicos permitiendo centrarse en los conceptos

geométricos así como a resolver los problemas de otra forma. Sin embargo, la influencia de esta herramienta depende de los alumnos y de los problemas propuestos.

La colombiana Rodríguez Sánchez (2011) determina que la aplicación de la estrategia de enseñanza basada en el uso de GeoGebra, permitió la ejercitación, por parte de los estudiantes, de procedimientos y habilidades necesarias para un buen desempeño social y laboral, como los son el manejo de las herramientas básicas de un computador y la práctica de ejercicios que involucran comprensión de lectura.

Maguiña Rojas (2013) llegó a la conclusión: la propuesta didáctica permitió que los estudiantes lograrán un grado de adquisición alta en el nivel 1, un grado de adquisición intermedia en el nivel 2 y se encuentren desarrollando habilidades en el nivel 3, pasando de un nivel de adquisición nula a una adquisición baja. Además, el uso del GeoGebra facilitó la visualización y manipulación de las representaciones del objeto matemático cuadriláteros durante el desarrollo de las actividades.

Niveles de razonamiento de Van Hiele

Se precisa que no existe unanimidad en cuanto a al número de niveles de Hiele, dado que unos presentan desde 0 a 4, y otros afirman del 1 al 5. Desde esa perspectiva, nosotros adoptamos la segunda propuesta, el mismo que lo defiende Jaime Pastor.

Según Burger, Shaughnessy (1986), Hoffer (1981) y Jaime, Gutiérrez (1990b), citados por Jaime (1993, pp. 6-8), presentan las características generales de los cinco niveles de razonamiento, que a continuación de detalla:

Nivel 1 (Reconocimiento)

- Percepción global de las figuras: Se suelen incluir atributos irrelevantes en las descripciones, especialmente referidos a la posición en el plano.
- Percepción individual de las figuras: Cada figura es considerada como un objeto, independiente de otras figuras de la misma clase. No se generalizan las características de una figura a otras de su misma clase.
- Descripción de las figuras basada principalmente en su aspecto físico y posición en el espacio. Los reconocimientos, distinciones o clasificaciones se basan en semejanzas físicas globales.
- Frecuentemente hay descripciones por semejanza con otros objetos, no necesariamente matemáticos: "Se parece a...", "tiene forma de..."
- Uso de propiedades imprecisas para identificar, comparar, ordenar, caracterizar figuras, con frecuentes referencias a prototipos visuales.
- Aprendizaje de un vocabulario básico para hablar de las figuras, escribirlas, etc.
- No se suelen reconocer explícitamente las partes de que se componen las figuras ni sus propiedades matemáticas. Cuando sí se hace dicho reconocimiento, estos elementos o propiedades no tienen un papel central y, frecuentemente, reflejan contradicciones.

Nivel 2 (Análisis)

- Reconocimiento de que las figuras geométricas están formadas por partes o elementos y están dotadas de propiedades matemáticas. Se describen las partes que integran una figura y se enuncian sus propiedades. Se es capaz de analizar las propiedades matemáticas de las figuras.
- Deducción de propiedades mediante experimentación. Capacidad de generalización de dichas propiedades a todas las figuras de la misma familia.
- La definición de un concepto consiste en el recitado de una lista de propiedades, lo más exhaustiva posible, pero en la que puede haber omisiones de características necesarias. Así mismo, se rechazan las definiciones dadas por el profesor o el libro de texto en favor de la del estudiante cuando aquéllas entran en conflicto con la propia.
- No se relacionan diferentes propiedades de una figura entre sí o con las de otras figuras.
- No se establecen clasificaciones a partir de las relaciones entre las propiedades. No se realizan clasificaciones inclusivas 1.
- La demostración de una propiedad se realiza mediante su comprobación en uno o pocos casos.

Nivel 3 (Clasificación)

- Sí se pueden relacionar propiedades de una figura entre sí o con las de otras figuras: Se comprende la existencia de relaciones y se descubren, de manera experimental, nuevas relaciones.
- Comprensión de lo que es una definición matemática y sus requisitos. Se definen correctamente conceptos y tipos de figuras. También se hacen referencias explícitas a las definiciones cuando se realizan razonamientos o demostraciones.
- Sí se pueden realizar clasificaciones inclusivas.
- La demostración de una propiedad ya no se basa en la comprobación de casos, pues hay una necesidad de justificar de manera general la veracidad de dicha propiedad, para lo cual se usan razonamientos deductivos informales.
- Comprensión y realización de implicaciones simples en un razonamiento formal.
- Comprensión de una demostración realizada por el profesor. Capacidad para repetir tal demostración y adaptarla a otra situación análoga.
- Incapacidad para llevar a cabo una demostración formal completa, en la que haya que enlazar varias implicaciones, pues no se logra una visión global de las demostraciones y no se comprende su estructura.

Nivel 4 (Deducción Formal)

- Se pueden reformular enunciados de problemas o teoremas, trasladándolos a un lenguaje más preciso.
- Realización de las demostraciones (de varios pasos) mediante razonamientos deductivos formales.
- Capacidad para comprender y desarrollar demostraciones formales. Capacidad para adquirir una visión global de las demostraciones y para comprender la misión de cada implicación simple en el conjunto.
- Capacidad para comprender la estructura axiomática de las matemáticas: Sentido de axiomas, definiciones, teoremas, términos no definidos.
- Aceptación de la posibilidad de llegar al mismo resultado desde distintas premisas o mediante diferentes formas de demostración.

Nivel 5 (Rigor)

- Posibilidad de trabajar en sistemas axiomáticos distintos del usual (de la geometría euclídea).
- Capacidad para realizar deducciones abstractas basándose en un sistema de axiomas determinado.
- Capacidad para establecer la consistencia de un sistema de axiomas. Capacidad para comparar sistemas axiomáticos diferentes y decidir sobre su equivalencia.
- Comprensión de la importancia de la precisión al tratar los fundamentos y las relaciones entre estructuras matemáticas.

Por tanto, teniendo en cuenta las características del quinto nivel y de la muestra y población del proyecto de investigación, decidimos trabajar nosotros sólo hasta el cuarto nivel, por lo motivos que Jaime (1993, p. 8), señala que:

Las investigaciones llevadas a cabo en estos niveles educativos primaria y secundaria, tanto en España como en otros países, coinciden en señalar que son pocos los alumnos que tienen una adquisición alta del cuarto nivel de razonamiento, y éstos sólo surgen al final de la E. Secundaria, además un análisis teórico de las características del quinto nivel publicadas y utilizadas por diversos autores concluye que el nivel cinco, tal como lo describen los Van Hiele, o no existe o no se puede evaluar. Todos los demás niveles sí se pueden evaluar

Resumiendo los niveles de Van Hiele, Mora Gaviria & Valencia Ruiz (2012), afirmar que los niveles de razonamiento describen los distintos tipos de razonamiento geométrico de los estudiantes a lo largo de su formación matemática, que va desde el razonamiento intuitivo de los niños de preescolar hasta el formal y abstracto de los estudiantes de las Facultades de Ciencias.

Grados de adquisición de un nivel de razonamiento

Gutierrez Rodriguez, Jaime Pastor, & Fortuny (1991) respecto al grado de adquisición de un nivel de razonamiento, presenta “... interpretaciones cuantitativas como cualitativas del proceso de adquirir un nivel. Los valores específicos que hemos asignado a los límites son, en cierta medida, subjetivos.”

Este mismo autor describe estas características, planteada por Van Hiele. Con respecto al primero y segunda indica que:

Al principio, los estudiantes no están conscientes de la existencia de, o la necesidad de, pensando métodos específicos a un nuevo nivel. Ellos no tienen ninguna adquisición de este nivel de razón. Una vez que los estudiantes han comenzado a ser conscientes de los métodos de pensamiento en un nivel dado y de su importancia, ellos tratan de usarlos. Sin embargo, debido a su falta de experiencia, los estudiantes simplemente hacen algunas tentativas de trabajar sobre este nivel, con poco o ningún éxito en la solución de las actividades, y ellos vuelven al nivel inferior de razonamiento. Ellos tienen un grado bajo de adquisición del nivel. (Gutierrez Rodriguez, Jaime Pastor, & Fortuny, 1991, p. 238)

De la misma forma, la adquisición intermedia, alta y completa, dice (Gutierrez Rodriguez, Jaime Pastor, & Fortuny, 1991):

Como la experiencia de los estudiantes crece, ellos entran en un período de grado intermedio de adquisición del nuevo nivel. Ellos ya usan los métodos del nivel más a menudo, continuamente, y con exactitud. Sin embargo, la falta de dominio de aquellos métodos hace los estudiantes echar mano a los métodos del nivel inferior cuando ellos encuentran dificultades especiales en sus actividades, aunque después ellos traten de volver al nivel más alto. Por lo tanto, el razonamiento durante este tiempo es caracterizado por frecuente salta entre los dos niveles... Con más experiencia, el razonamiento de los estudiantes cada vez más es reforzado. Ellos deciden del modo habitual correspondiente a este nivel, pero ellos hacen algunos errores o a veces vuelven al nivel inferior. Esto es por lo tanto un período en el cual los estudiantes han alcanzado un alto grado de adquisición del nivel, pero no es todavía completo. Finalmente, los estudiantes logran la adquisición completa del nuevo nivel cuando ellos tienen el dominio completo de este modo de pensar y lo usan sin dificultades. (p. 239)

Jaime (1993, pp. 265-266), plantea la existencia de una adquisición progresiva de un nivel de razonamiento a otro superior, basándose en el Modelo de Van Hiele:

Podemos hablar, en términos cualitativos, de un proceso de dominio cada vez mayor del nivel, que va desde el dominio nulo (al comienzo del proceso) hasta el completo (al final del proceso), con una serie de situaciones intermedias con características propias. Cada uno de estos grados de adquisición de un nivel de Van Hiele viene determinado por ciertas características.

Estas características que menciona son las siguientes:

Adquisición nula. No se emplean las características de este nivel de razonamiento.

Adquisición baja. Empieza la consciencia de las características, métodos y exigencias propios del nivel, pero es muy pobre la utilización que se hace de ellos. Es frecuente el abandono del trabajo en este nivel para recurrir al razonamiento de nivel inferior.

Adquisición intermedia. El empleo de los métodos de este nivel es más frecuente y preciso. No obstante, todavía no se domina, por lo que, ante situaciones que resultan complicadas, se produce un retroceso de nivel, con un intento posterior de retorno al nivel superior. Hay, por tanto, saltos frecuentes entre dos niveles consecutivos de razonamiento.

Adquisición alta. El nivel habitual de trabajo es éste y se produce con muy poca frecuencia el retroceso de nivel, aunque sucede alguna vez. Asimismo, en ocasiones se hace un uso inadecuado de las herramientas propias de este nivel de razonamiento.

Adquisición completa. Hay un dominio total de las herramientas y métodos de trabajo propios de este nivel de razonamiento.

Este dominio va desde un dominio nulo hasta un dominio completo. En ese sentido, Jaime (1993), cuantifica en porcentajes para los diferentes grados de adquisición de un nivel de razonamiento son los siguientes:

Valores cualitativos y cuantitativos de los grados de adquisición de un nivel de Van Hiele

Intervalos	Grados de adquisición (cualitativo)	Porcentajes asignados (cuantitativo)
[0 – 15]	Adquisición nula	$0\% \leq Gr(n) \leq 15\%$.
<15 – 40>	Adquisición baja	$15\% < Gr(n) < 40\%$
[40 – 60]	Adquisición intermedia	$40\% \leq Gr(n) \leq 60\%$
<60 – 85 >	Adquisición alta	$60\% < Gr(n) < 85\%$
[85 – 100]	Adquisición completa	$85\% \leq Gr(n) \leq 100\%$.

Fuente: Jaime (1993, p. 266)

Para pasar de un nivel de razonamiento geométrico al nivel inmediato superior, según el modelo de Van Hiele:

Es necesario que el estudiante realice distintas actividades, las cuales deben ser diseñadas para que transite por el nivel en el que se encuentra hacia el siguiente, pasando por cinco fases a las que se les llama fases de aprendizaje. Lo que provee una descripción de cómo puede un profesor planificar y organizar sus clases para que los alumnos sean capaces de acceder al nivel de razonamiento superior al que tienen actualmente. (Kerlegand Bañales, 2008, p. 20)

Fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele

Kerlegand Bañales (2008), presenta, según del modelo de Van Hiele, características generales (Información, orientación dirigida, explicitación, orientación libre, integración) de las actividades en cada fase de aprendizaje:

Información

En esta fase las actividades deben revelar a los estudiantes el área de la geometría a estudiar; también tienen como objetivo que conozcan el material a utilizar y el dirigir la atención

de los estudiantes. Los problemas que aquí se planteen, si se hace, no deben necesariamente ser resueltos sino hacer ver la necesidad del conocimiento matemático. En esta fase, Jaime (1993), también plantea algunas características:

- En esta fase se procede a tomar contacto con el nuevo tema objeto de estudio. El profesor debe identificar los conocimientos previos que puedan tener sus alumnos sobre este nuevo campo de trabajo y su nivel de razonamiento en el mismo.
- Los alumnos deben recibir información para conocer el campo de estudio que van a iniciar, los tipos de problemas que van a resolver, los métodos y materiales que utilizarán, etc.
- La primera fase se puede obviar en algunos casos pues, dado que su finalidad es que el profesor obtenga información sobre los conocimientos y el nivel de razonamiento de sus alumnos y que éstos la obtengan sobre el campo de estudio, cuando existe con anterioridad esa información no es necesario realizar el trabajo específico de esa fase. Ello sucede generalmente cuando se produce una enseñanza continua que incluye el paso de un nivel al siguiente. Por ejemplo, una situación bastante frecuente en los centros de E.G.B. es que un grupo de estudiantes tiene el mismo profesor de Matemáticas en todos los cursos del Ciclo, pues el profesor va subiendo de curso junto a sus alumnos. Otra situación posible es que, dentro del mismo curso, y sin que haya ruptura en la continuidad de las clases dedicadas a un tema de Matemáticas, se produzca el paso de los estudiantes de un nivel al siguiente; es relativamente fácil que ocurra esto al pasar del nivel 1 al 2 ó del nivel 2 al 3. En ambos casos, puede ocurrir que la primera fase sea innecesaria.
- Ese es el motivo por el que, en la secuencia de enseñanza de las isometrías del plano que proponemos, sólo incluimos un conjunto completo de actividades de la fase de información en el primer nivel de razonamiento de cada movimiento, limitándonos en los bloques de actividades de los siguientes niveles a dar algunas orientaciones o actividades aisladas. En caso de que la instrucción no comience en el primer nivel, se pueden seleccionar tareas de distintos niveles para saber hasta qué punto los alumnos están familiarizados con las estructuras propias del nivel correspondiente.

Orientación dirigida

En esta etapa las actividades debe enfocarse a delimitar los elementos principales – conceptos, propiedades, etc. – que los estudiantes deben reconocer y aprender a razonar, es decir, en ellas los alumnos deben descubrir y comprender los conceptos y propiedades deseados. Los problemas deberán plantear una situación en cuya resolución aparezcan dichos elementos. Los conceptos y estructuras deben presentarse en forma progresiva. Jaime (1993), también señala lo siguiente sobre esta fase:

- Se guía a los alumnos mediante actividades y problemas (dados por el profesor o planteados por los mismos estudiantes) para que éstos descubran y aprendan las diversas relaciones o componentes básicas de la red de conocimientos que deben formar.
- Los problemas propuestos han de llevar directamente a los resultados y propiedades que los estudiantes deben entender y aprender. El profesor tiene que seleccionar cuidadosamente estos problemas y actividades y debe orientar a sus alumnos hacia la solución cuando lo necesiten.

- Esta fase es fundamental, ya que en ella se construyen los elementos básicos de la red de relaciones del nivel correspondiente, dado que, las actividades (de la segunda fase), si se seleccionan cuidadosamente, constituyen la base adecuada del pensamiento de nivel superior. El trabajo se ha de presentar a los alumnos de manera que los conceptos y las estructuras a alcanzar aparezcan de manera progresiva. El papel del profesor es, por tanto, básico en esta fase, ya que debe guiar a sus alumnos para que adquieran correctamente las estructuras básicas del nivel. El profesor debe seleccionar los problemas para que planteen situaciones en cuya resolución aparezca alguno de los elementos (conceptos, propiedades, definiciones, relaciones entre propiedades, etc.) que los alumnos tienen que aprender y en los que deben basar su nueva forma de razonamiento.

Explicitación

Aquí los estudiantes deberán intercambiar sus experiencias, explicar cómo ha resuelto sus actividades y justificar sus resultados. Es una fase de revisión del trabajo realizado y de perfeccionamiento del lenguaje (entendiéndose como el vocabulario correspondiente al nuevo nivel de razonamiento al que se desea acceder). Asimismo, Jaime (1993), plantea lo siguiente:

- Los alumnos deben intentar expresar en palabras o por escrito los resultados que han obtenido, intercambiar sus experiencias y discutir sobre ellas con el profesor y los demás estudiantes, con el fin de que lleguen a ser plenamente conscientes de las características y relaciones descubiertas y afiancen el lenguaje técnico que corresponde al tema objeto de estudio.
- Los estudiantes tienen que utilizar el vocabulario adecuado para describir la estructura sobre la que han estado trabajando. Se debe aprender y afianzar el vocabulario propio del nivel. En esta fase no se produce un aprendizaje de conocimientos nuevos, en cuanto a estructuras o contenidos, sino una revisión del trabajo llevado a cabo con anterioridad, de puesta a punto de conclusiones y de práctica y perfeccionamiento de la forma de expresarse, todo lo cual origina un afianzamiento de la nueva red de conocimientos que se está formando.
- El tipo de trabajo que debe realizar en esta fase es de discusión y comentarios sobre la forma de resolver los ejercicios anteriores, elementos, propiedades, relaciones, etc., que se han observado o utilizado.
- La tercera fase no debe interpretarse como fijada temporalmente después de la segunda fase y antes de la cuarta, sino más bien como una actitud permanente de diálogo y discusión en todas las actividades que lo permitan de las diferentes fases de aprendizaje. Por tanto, en la secuencia de enseñanza de las isometrías que proponemos no hay actividades diseñadas expresamente para esta fase, entendiéndose que sí se debe exigir la justificación y discusión en todo momento entre los alumnos o entre profesor y alumnos.

Orientación libre

En esta fase las actividades deben plantear problemas más complejos donde los estudiantes combinen sus conocimientos y los apliquen en situaciones diferentes a las iniciales, en donde deban emplear una nueva forma de razonar. Si en la primera fase no se resolvió algún problema, aquí puede volver a formularse.

En esta fase se debe producir la consolidación del aprendizaje realizado en las fases anteriores. Los estudiantes deberán utilizar los conocimientos adquiridos para resolver actividades y problemas diferentes de los anteriores y, probablemente, más complejos. De la misma forma, Jaime (1993), afirma lo siguiente, respecto a esta fase:

- El profesor debe proponer a sus alumnos problemas que no sean una simple aplicación directa de un dato o algoritmo conocido, sino que planteen nuevas relaciones o propiedades, que sean más abiertos, preferiblemente con varias vías de resolución, con varias soluciones o con ninguna. Por otra parte, el profesor debe limitar al máximo su ayuda a los estudiantes en la resolución de los problemas.
- En palabras de Van Hiele (1986, p. 54), los estudiantes aprenden a encontrar su camino en la red de relaciones por sí mismos, mediante actividades generales.
- Los alumnos deberán aplicar los conocimientos y lenguaje que acaban de adquirir en otras situaciones nuevas. Los problemas planteados en esta fase deben obligar a los estudiantes a combinar sus conocimientos y aplicarlos a situaciones diferentes de las propuestas anteriormente. La intervención del profesor en la resolución de las tareas debe ser mínima, pues son los alumnos quienes tienen que encontrar el camino adecuado a partir de lo aprendido en la segunda fase.

Integración

En esta etapa final las situaciones que se revisen deben representar una acumulación, comparación y combinación de conceptos adquiridos y en donde no se vislumbre ningún conocimiento nuevo. En esta fase también se puede comprobar si el conocimiento fue adquirido. Por último, Jaime (1993), caracteriza respecto a esta fase lo siguiente:

- Los estudiantes establecen una visión global de todo lo aprendido sobre el tema y de la red de relaciones que están terminando de formar, integrando estos nuevos conocimientos, métodos de trabajo y formas de razonamiento con los que tenían anteriormente.
- El profesor debe dirigir resúmenes o recopilaciones de la información que ayuden a los estudiantes a lograr esta integración. Las actividades que les proponga no deben implicar la aparición de nuevos conocimientos, sino sólo la organización de los ya adquiridos.
- Se trata de adquirir una visión general de los contenidos del tema objeto de estudio, integrada por los nuevos conocimientos adquiridos en este nivel y los que ya tenían los estudiantes anteriormente. No hay un aprendizaje de elementos nuevos, sino una fusión de los nuevos conocimientos, algoritmos y formas de razonar con los anteriores. Las actividades de esta fase deben favorecer dicha integración y permitirle al profesor comprobar si se ha conseguido ya. Parte del trabajo que debe realizar el profesor en la quinta fase es la confección y presentación a los alumnos de resúmenes de los contenidos estudiados. En cuanto a los estudiantes, es importante memorizar los resultados más importantes y adquirir destreza y agilidad en el uso de los nuevos algoritmos, procedimientos de resolución de problemas o métodos de trabajo.
- Por lo que respecta a las experimentaciones de nuestras unidades de enseñanza de las isometrías, no hemos diseñado actividades específicas para la quinta fase, si bien a ella corresponden el resumen por el profesor de la red de relaciones de la isometría objeto de

estudio y la memorización por los alumnos de los nuevos resultados, definiciones, relaciones, etc., así como la comprensión e interiorización de las nuevas relaciones.

- Sin embargo, es necesario tener presente que la quinta fase de aprendizaje es importante. Una debilidad de nuestras experimentaciones ha sido que hemos prestado a esta fase poca atención pues, aunque periódicamente hemos hecho con nuestros estudiantes resúmenes de lo estudiado hasta ese momento, han sido pocos y posteriormente se ha notado su falta ya que a veces los estudiantes no recordaban algún resultado que habían estudiado algunas semanas antes y que debían utilizar.

Para concluir esta sección de análisis de las fases de aprendizaje de Van Hiele, destaca la importancia que una actividad por sí misma no corresponde en general a un nivel de razonamiento y una fase de aprendizaje concretos.

No es posible analizar una actividad aislada, sino que hay que hacerlo dentro del contexto en el que se encuentre y teniendo en cuenta el trabajo realizado previamente y el que se planea realizar con posterioridad. Por ejemplo, se puede dar el caso siguiente: Una actividad A, propuesta en la fase 2 de un cierto nivel, permite descubrir una propiedad P_1 que se empleará como base para la resolución, en la fase 4, de la actividad B, cuyo objetivo es descubrir la propiedad P_2 basándose en el uso de P_1 . Pero si modificamos la organización de la unidad de enseñanza, podemos hacer que la actividad B pertenezca a la fase 2 y la actividad A, a la fase 4, de manera que la propiedad P_1 surgirá de la aplicación de la propiedad P_2 . (Jaime, 1993, pp. 13-14)

Software GeoGebra

A continuación consideraremos el contenido de la tesis titulada : "Análisis del desarrollo de competencias geométricas y didácticas mediante el software de geometría dinámica GeoGebra en la formación inicial del profesorado de primaria" de la española Ruiz López (2012), específicamente sobre el software de GeoGebra, que a continuación se presenta:

GeoGebra puede considerarse un Software de Matemática Dinámica (SMD) porque, además de tener las posibilidades de un software dinámica de geometría SGD, incluye otras particularidades algebraicas y de cálculo que permiten relacionar varias áreas matemáticas. La idea básica de los creadores y desarrolladores de este software, ha sido unir geometría, álgebra y cálculo (las distintas representaciones de un mismo objeto se conectan dinámicamente) en un único programa de uso intuitivo que permita la enseñanza de las matemáticas en todos los niveles educativos.

Las características técnicas de GeoGebra son muy interesantes. Es un software libre (con licencia GPL que permite cualquier uso no comercial) que tienen versiones para todos los sistemas operativos Windows, Mac OS y GNU/Linux (32bit/64bit). Ejecuta un archivo Java (geogebra.jar) y almacena cada uno de las construcciones en un archivo XML de extensión ggb. Estos archivos se pueden exportar como dibujos, imágenes o páginas web dinámicas, llamadas applets.

Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, e incorpora contenidos informativos, conocimientos y adopta nuevas estrategias de conocimiento para seguir creciendo como persona.

Por lo que Elles, (2007, p. 5) citado por Zegarra Ccama (2011) reportó una definición de aprendizaje como proceso “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia”.

Según Sanvisens (1992), citado por Crisólogo (2003), en una tesis realizada por Zegarra Ccama (2011) respecto al “aprendizaje” indica lo siguiente:

El aprendizaje es un proceso que implica un cambio real o potencial en el comportamiento, relativamente persistente, que es debido a la interacción sujeto-medio, y posible a través de la actividad y/u observación del sujeto. Así, pues, el aprendizaje no significa ni acomodación pasiva ante las exigencias del medio, ni simple codificación de la información captada por el sujeto, ni cambio del comportamiento, sino más. El aprendizaje supone, fundamentalmente, interacción o relación sujeto – medio, existencia de información, actividad y/u observación por parte del sujeto, interiorización, asimilación de algo nuevo y cambio persistente, ya sea real y observable o potencial. (pp. 27-28)

Los seres humanos perciben y aprenden las cosas de formas distintas y a través de canales diferentes, esto implica distintos sistemas de representación o de recibir información mediante canales sensoriales diferentes. Además de los distintos canales de comunicación que existen, también hay diferentes tipos de estudiantes.

Además debemos de resaltar que se han realizado estudios sobre los distintos tipos de aprendizaje los cuales han determinado qué parte de la capacidad de aprendizaje se hereda y cuál se desarrolla. Estos estudios han demostrado que las creencias tradicionales sobre los entornos de aprendizaje más favorables son erróneas. Estas creencias sostienen afirmaciones como: que los estudiantes aprenden mejor en un entorno tranquilo, que una buena iluminación es importante para el aprendizaje, que la mejor hora para estudiar es por la mañana y que comer dificulta el aprendizaje. Según la información de la que disponemos actualmente no existe un entorno de aprendizaje universal ni un método apropiado para todo el mundo.

Metodología de la investigación

El tipo de investigación de esta investigación es aplicativo, toda vez que se aplicó un conjunto de conocimientos y teorías a la investigación. Es aplicativo por su naturaleza, porque persigue comprender un problema social y proporcionar guías basadas en la realidad para remediar problemas, contrario a la investigación básica, quien se encarga de buscar conocimientos nuevos sobre la realidad social, para establecer principios generales para explicarlos. (Ander-Egg, 2000, p. 150)

El nivel de investigación es explicativo, porque están dirigidos a responder las causas de los eventos físicos y sociales, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o por qué dos o más variables están relacionadas. (Oseda Gago, Cori Orihuela, & Vila de la Cruz, 2008, p. 120), cuyo diseño se determinó como pre-experimental con un sólo grupo, porque a éste “...se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 136). En nuestro caso se aplicó una prueba de entrada, luego pasamos a administrar el modelo de Van Hiele y terminamos con una prueba de salida a la muestra seleccionada.

El trabajo tuvo la población objetivo a estudiantes de la Facultad de Educación de la UNH. Y, como población accesible a 110 estudiantes, de la Especialidad de Matemática – Computación e Informática de la misma Facultad, con una muestra de 25 estudiantes, según Yarlequé Chocas, Javier Alva, Monroe Avellaneda, & Nuñez Llacuachaqui, (2007, p. 94), “es una parte pequeña de la población o un subconjunto de esta, que sin embargo posee las principales características de aquella.”, cuya muestreo elegimos el no probabilístico, denominada también criterial o intencional, porque no todos los miembros de la población, tienen la misma oportunidad de ser seleccionados para la muestra. (Yarlequé Chocas, et al., 2007)

El método general, con el no apoyamos fue método científico, porque es el conjunto de procedimientos por los cuales: a) se plantean los problemas científicos y, b) se ponen a prueba las hipótesis científicas. El estudio del método científico es, en una palabra, la teoría de la investigación (Bunge, s/f, p. 33); y, como específico el descriptivo, dado que se basa en la observación, por lo que son de gran importancia los cuatro factores psicológicos: atención, sensación, percepción y reflexión. (Oseda Gago et al., 2008)

Para ésta investigación utilizamos la técnica de observación, que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Pero existen dos tipos de observación: directa e indirecta. (Oseda Gago, Cori Orihuela, & Vila de la Cruz, 2008), cuyo instrumento de investigación fue las pruebas para desarrollo; un medio útil para recoger información, el cual nos ayudó a informarnos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, los cuales son las pruebas de entrada y salida.

Presentación de resultados

En el trabajo de investigación se tuvo como muestra a 25 estudiantes, quienes han sido evaluados con una prueba de entrada denominada pre test y una prueba de salida denominada post test, para ello se validó dichos instrumentos mediante la opinión de jueces, cuyo procesamiento se ha realizado mediante el software estadístico SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales) y la hoja de cálculo Microsoft Excel, para las estadísticas a nivel descriptivo e inferencial, teniendo en cuenta los objetivos y diseño de investigación.

Tabla 1.

Niveles de razonamiento geométrico del pre test, según el modelo Van Hiele de estudiantes de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la UNH.

	Nivel de visualización		Nivel de análisis		Nivel de clasificación		Nivel de deducción		Nivel de rigor	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Nula	2	8,0%	0	0,0%	2	8,0%	16	64,0%	23	92,0%
Baja	2	8,0%	7	28,0%	10	40,0%	7	28,0%	2	8,0%
Intermedia	12	48,0%	14	56,0%	11	44,0%	2	8,0%	0	0,0%
Alta	8	32,0%	4	16,0%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
Completa	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Fuente: Aplicación de prueba objetiva

En la tabla 1 muestra que, de 25 estudiantes que se sometieron a la prueba de entrada o pre test, de la especialidad de Matemática, Computación e Informática, 2 (8%) de ellos lograron ubicarse en el nivel de visualización con respecto al grado de adquisición nula, 2 (8%) en la adquisición baja, 12 (48%) en la intermedia, 8 (32%) en alta y 1 (4%) con adquisición completa. En el nivel de análisis, de 25 estudiantes, ninguno de ellos lograron ubicarse en el grado de adquisición nula, pero 7 (28%) se hallan en el grado de adquisición baja, 14 (56%) se ubican con el grado de adquisición intermedia, 4 (16%) en intermedia, y no existe un estudiante logró ubicarse con adquisición completa; lo que indica, que la mayoría de ellos se encuentran en el grado de adquisición intermedia, donde el aprendizaje de dichos estudiantes de áreas y perímetros de regiones poligonales es frecuente y preciso, pero ante situaciones complicadas no dominan el tema, imprecisos para identificar, comparar, ordenar, caracterizar las áreas y perímetros, lo que produce retroceder al nivel anterior, sin embargo, con otro intento puede retornar al nivel al nivel intermedio.

Asimismo, con referencia al nivel de clasificación, de 25 estudiantes, 2 (8%) de ellos lograron ubicarse en el grado de adquisición nula, 10 (40%) se hallan en el grado de adquisición baja, 11 (44%) se ubican con el grado de adquisición intermedia, 2 (16%) en intermedia, y ningún estudiante logró ubicarse con adquisición completa; lo que indica, que relativamente la mayoría de ellos se encuentran en el grado de adquisición intermedia, donde el aprendizaje de dichos estudiantes de áreas y perímetros de regiones poligonales es frecuente y preciso, pero ante situaciones complicadas no dominan el tema, como por ejemplo la comprensión y demostración de algún teorema o teoremas, etc., de áreas y perímetros de regiones poligonales, lo que produce retroceder al nivel anterior, sin embargo, con otro intento puede retornar al nivel al nivel intermedio.

Por otro lado, con respecto al nivel de deducción, de 25 estudiantes, 16 (64%) de ellos lograron ubicarse en el grado de adquisición nula, 7 (28%) se hallan en el grado de adquisición baja, 2 (8%) se ubican con el grado de adquisición intermedia, y ningún estudiante logró ubicarse tanto en el grado de adquisición alta como completa; lo que indica, que la mayoría de ellos se encuentran en el grado de adquisición nula, donde el aprendizaje de dichos estudiantes de áreas y perímetros de regiones poligonales no cumplen las características del nivel de deducción: No pueden reformular, comprender desarrollar demostraciones, etc.; es decir debe ubicarse en el nivel inferior; de análisis.

Por último, en el nivel de rigor: de 25 estudiantes, 23 (92%) de ellos lograron ubicarse en el grado de adquisición nula, 2 (8%) se hallan en el grado de adquisición baja, pero no hay un solo estudiante que haya logrado ubicarse tanto en el grado de adquisición intermedia, alta como completa; lo que significa, que la mayoría de ellos se encuentran en el grado de adquisición nula, donde el aprendizaje de dichos estudiantes de áreas y perímetros de regiones poligonales no pueden trabajar en sistema axiomáticos ni realizar deducciones abstractas y sus relaciones entre las estructuras matemáticas; es decir, éstos deben ubicarse en el nivel inferior; de deducción.

Luego de haber evaluado mediante el pre test los niveles de razonamiento en función a los grados de adquisición, según el modelo de Van Hiele, se empleó dicho modelo en el desarrollo de áreas y perímetros, con el apoyo del GeoGebra, cuyos resultados se muestran a continuación:

Tabla 2.

Niveles de razonamiento geométrico del post test, según el Modelo Van Hiele de los estudiantes de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la UNH.

	Nivel de visualización		Nivel de análisis		Nivel de clasificación		Nivel de deducción		Nivel de rigor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nula	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%
Baja	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	0	0,0%	10	40,0%
Intermedia	1	4,0%	7	28,0%	4	16,0%	18	72,0%	8	32,0%
Alta	20	80,0%	17	68,0%	16	64,0%	5	20,0%	4	16,0%
Completa	4	16,0%	1	4,0%	4	16,0%	2	8,0%	0	0,0%

Fuente: Aplicación de prueba objetiva

En la tabla 2 informa que, de 25 estudiantes que se sometieron a la prueba de entrada o post test, de la especialidad de Matemática, Computación e Informática, 1 (4%) de ellos lograron ubicarse en el nivel de visualización con respecto al grado de adquisición intermedia, 20 (80%) en la adquisición alta, 4 (16%) en la adquisición completa, ninguno en la nula y baja. Lo que indica, que la mayoría de los estudiantes lograron el grado de adquisición alta, donde usa propiedades precisas para identificar, comparar, ordenar, caracterizar áreas y perímetros, pero se produce con poca frecuencia el retroceso de nivel y en ocasiones hace uso inadecuado de dichos axiomas y teoremas de las áreas y perímetros de dichos polígonos.

En el nivel de análisis, 7 (28%) se hallan en el grado de adquisición intermedia, 17 (68%) en el grado de adquisición alta, 1 (4%) en la adquisición completa, pero ninguno lograron ubicarse en el grado de adquisición nula y baja. Por tanto, la mayoría de ellos se encuentran en el grado de adquisición alta, cuyo trabajo en áreas y perímetros de regiones poligonales es habitual, pero en ocasiones hace uso inadecuado de la definición o definiciones, deducciones de propiedades mediante la experimentaciones, etc., lo que produce con poca frecuencia retroceder al nivel inferior inmediato, visualización.

Asimismo, en el nivel de clasificación, ninguno de ellos se ubica con el grado de adquisición nula, pero uno solo se halla en el grado de adquisición baja, 4 (16%) en la intermedia, 16 (64%) en alta, y 4 (16%) en la completa. En consecuencia, la mayoría de dichos estudiantes se encuentran en el grado de adquisición alta, donde el trabajo en áreas y perímetros de regiones poligonales es habitual, pero en ocasiones hace uso inadecuado de la definición o definiciones, deducciones de propiedades mediante la experimentaciones, etc., lo que produce con poca frecuencia retroceder al nivel inferior inmediato, análisis.

Asimismo, en el nivel de deducción, ninguno de ellos se ubican en el grado de adquisición nula y baja, 18 (72%) en la intermedia, 5 (20%) en alta, y 2 (8%) en la completa. Entonces, la mayoría de dichos estudiantes se hallan en el grado de adquisición intermedia, donde la comprensión y aplicaciones de axiomas, definiciones, propiedades, etc., en demostraciones formales y completas de teoremas de áreas y perímetros de regiones poligonales son frecuentes y precisas. Sin embargo, el tema no se domina, por lo que, ante situaciones problemáticas o ejercicios complicados, retorna al nivel anterior, pero si logra superar dichas dificultades puede dar un salto al nivel de deducción.

Por último, en nivel de rigor, 3 (12%) se encuentran en el grado de adquisición nula, 10 (40%) en baja, 8 (32%) en intermedia, 4 (16%) en alta, ninguno en la completa. Lo que significa, relativamente la mayoría de ellos se ubican con el grado de adquisición baja, cuyo trabajo en sistemas axiomáticos distintos de la geometría euclidiana y la importancia de los fundamentos y relaciones entre estructuras algebraicas es muy pobre con respecto a la utilización de dichos temas, lo que es frecuente el abandono del trabajo para recurrir al nivel de razonamiento inferior: formal.

Tabla 3.

Grados de adquisición en el pre test y post-test en estudiantes de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la UNH.

	Grado de Adquisición Pre-test		Grado de Adquisición Post-test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nula	0	0,0%	0	0,0%
Baja	20	80,0%	0	0,0%
Intermedia	5	20,0%	14	56,0%
Alta	0	0,0%	9	36,0%
Completa	0	0,0%	2	8,0%
Total	25	100,0%	25	100,0%

Fuente: Aplicación de prueba objetiva

En la tabla 3 precisa con respecto a los resultados del pre test y post test lo siguiente: con la ayuda del GeoGebra y las fases de aprendizaje del Modelo de Van Hiele, los estudiantes de la especialidad de Matemática, Computación e Informática, lograron escalar de un grado de adquisición ubicado mayoritariamente baja, a un razonamiento distribuido en los grados de adquisición principalmente intermedia, luego alta y muy pocos en la completa.

Cabe indicar, que la mayoría de los estudiantes de la especialidad de Matemática, Computación e Informática, de la Facultad de Educación, consideran el uso de la herramienta del GeoGebra es favorable en el aprendizaje de áreas y perímetros de polígonos regulares.

Aplicamos la prueba de Kolmogorov Smirnov, debido a que la media del pre test y pos test es diferente; donde el valor de p-value (sig) es de $0.001 < 0.05$, lo que indica, que los resultados del pre test tienen una distribución normal. Sin embargo, para el caso de los resultados del post test p-value (sig) es de $0.200 > 0.05$ lo cual significa, que los resultados del post test no presentan una distribución normal. Por tanto, la prueba de hipótesis es la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Prueba de hipótesis

Para evaluar la inferencia de medias aritméticas de la aplicación del Modelo Van Hiele y el software Geogebra en el aprendizaje de los estudiantes, se empleó la estadística no paramétrica de Wilcoxon para una muestra con datos relacionados o apareados, se optó por esta prueba porque no se conoce la forma de su distribución poblacional y menos aún sus parámetros. Para tal efecto se formula las siguientes hipótesis:

H₀: La aplicación del Modelo Van Hiele y el software Geogebra no influye positiva y significativamente en el aprendizaje de áreas y perímetros de regiones poligonales de los estudiantes

del sexto ciclo de la carrera profesional de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

H_a: La aplicación del Modelo Van Hiele y el software GeoGebra influye positiva y significativamente en el aprendizaje de áreas y perímetros de regiones poligonales de los estudiantes del sexto ciclo de la carrera profesional de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

El contraste se realizó con aproximación a la normal debido a que la muestra es mayor o igual a 25.

La decisión se realizó con el criterio de valor probabilístico o nivel de significancia observada (sig.); es decir, se rechazará la hipótesis nula (H₀) si el nivel de significancia observada es menor que el nivel de significancia asumida, de lo contrario se aceptará dicha hipótesis.

Tabla 4.
Estadístico de contraste Test de Wilcoxon con los resultados del pre test y post test.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig
	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00	- 4,377 ^b	,000
Post_test	Rangos positivos	25 ^b	325,00	325,00		
Pre_test	Empates	0 ^c				
	Total	25				

Fuente: Aplicación de pre_test y post_test

En la tabla 4 se observa, el valor de la estadística de prueba de Z tiene un valor de -4,377 con un valor probabilístico (Sig.=0,000). De donde comparando este valor con el nivel de significancia asumida se determina que es menor ($0,00 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H₀) y se acepta la hipótesis alterna. Con este resultado se concluye que la aplicación del Modelo Van Hiele y el software Geogebra influye positiva y significativamente en el aprendizaje de áreas y perímetros de regiones poligonales de los estudiantes del segundo ciclo de la carrera profesional de Matemática – Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.”

Discusión

Mora Gaviria y Valencia Ruiz (2012), concluyeron que las fases de aprendizaje basadas en los niveles de visualización y análisis de Van Hiele, identificaron avances favorables en los estudiantes en cuanto a la construcción y caracterización del cubo, gracias a los procedimientos realizados por el docente en las estrategias aplicadas, y además de esto ratificar la importancia de dichas fases y niveles en la realización del mismo. Lo que coincide con los resultados del presente, donde los estudiantes lograron escalar de un grado de adquisición ubicado mayoritariamente baja, a un razonamiento distribuido en los grados de adquisición principalmente intermedia.

Jaime (1993), concluyen que aplicación del modelos de Van Hiele mejoran el nivel de razonamiento de estudiantes, pero es mucho menor de lo que sería deseable, pues son pocos

los estudiantes que han adquirido completamente el segundo nivel de Van Hiele y muchos menos los que muestran siquiera una adquisición baja del tercer nivel. Lo que coincide con los resultados del presente, donde los estudiantes lograron escalar de un grado de adquisición ubicado mayoritariamente baja, a un razonamiento distribuido en los grados de adquisición principalmente intermedia, pero muy pocos en la completa.

Zambrano M. (2005) halla resultados similares con el nuestro, donde el método de fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele permitió el logro de aprendizaje de conocimientos conceptuales y procedimentales en el área de la Geometría, específicamente en el contenido triángulos, en nuestro caso en áreas y perímetros de polígonos regulares.

Respecto de la tesis de Ruiz López (2012), tenemos similares resultados respecto al apoyo y uso del GeoGebra en la resolución de problemas, cuya contribución es evidencia en la mejora de competencias didáctico-geométricas, y aprendizaje de las áreas y perímetros de polígonos regulares.

De la misma manera, los resultados tanto, de Iranzo & Fortuny (2009) como de Rodríguez Sánchez (2011) concluyen que la mayoría de estudiantes utilizan herramientas algebraicas y de medida y consideran que GeoGebra les ayuda a visualizar el problema y favorece en resolver problemas de área y perímetros de polígonos regulares.

Maguiña Rojas (2013) coincide con algunos de nuestros resultados, cuya la propuesta didáctica permitió que los estudiantes lograrán un grado de adquisición alta en el nivel 1, un grado de adquisición intermedia en el nivel 2 y se encuentren desarrollando habilidades en el nivel 3, pasando de un nivel de adquisición nula a una adquisición baja, y en el caso nuestro donde lograron escalar de un grado de adquisición ubicado mayoritariamente baja, a un razonamiento distribuido en los grados de adquisición principalmente intermedia, además, con la ayuda del uso del GeoGebra facilitó la visualización y manipulación de las representaciones del objeto matemático cuadriláteros, áreas y perímetros de polígonos regulares.

Conclusiones

Las fases de aprendizaje basadas en los niveles de visualización, análisis, clasificación y deducción de Van Hiele, influyeron en los puntajes obtenidos por los estudiantes con respecto a la resolución de problemas de áreas y perímetros de polígonos regulares, y ratificar la importancia de dichas fases y niveles en la realización del mismo por parte de los estudiantes de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

Con la ayuda del GeoGebra y las fases de aprendizaje del Modelo de Van Hiele, dichos estudiantes lograron escalar ligeramente de un grado de adquisición bajo a un razonamiento distribuido en los grados de adquisición principalmente intermedia, luego alta, y muy pocos en la completa. Por tanto, los estudiantes mejoraron en el nivel de razonamiento geométrico en área y perímetros de polígonos regulares.

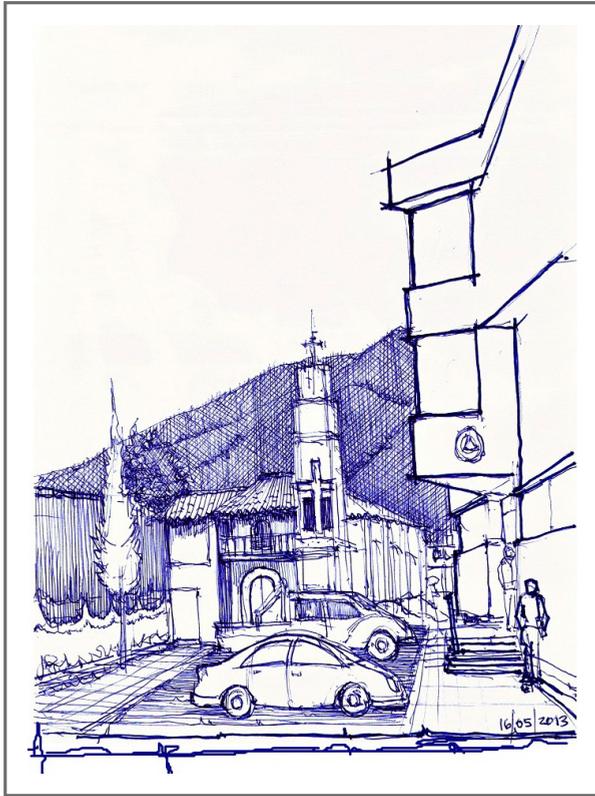
El uso del software GeoGebra es una herramienta muy valiosa, que motivó y contribuyó en el desarrollo de las capacidades geométricas, de los estudiantes de la especialidad de Matemática, Computación e Informática de la Facultad de Educación, fundamentalmente en habilidades de resolución de ejercicios y problemas de áreas y perímetros de polígonos regulares.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2000). *Método y técnicas de investigación social* (Vol. 3). Argentina: Lumen Hvmanitas.
- Bunge, M. (s/f). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Lima.
- Engels, F. (1968). *Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring* (Segunda.). México: Grijalbo.
- Guillén, G. (2004). *El modelo de Van Hiele aplicado a la geometría de los sólidos: describir, clasificar, definir y demostrar como componentes de la actividad matemática*. *Educación matemática*, 16(3), 103-125.
- Gutierrez, A., Jaime Pastor, A., & Fortuny, J. (1991). *An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the Van Hiele levels*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 237-251.
- Iranzo, N., & Fortuny, J. (2009). *La influencia conjunta del uso de geogebra y lápiz y papel en la adquisición de competencias del alumnado*. *Enseñanza de las ciencias*, 27(3), 433-466.
- Jaime, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: La enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de razonamiento* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, Valencia. Recuperado a partir de <http://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/Jai93.pdf>
- Kerlegand Bañales, C. (2008). *Desarrollo de dos propiedades de la circunferencia usando el Modelo de Van Hiele y la visualización* (Tesis de Maestría). Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, México. Recuperado a partir de http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/maestria/kerlegand_2008.pdf
- Maguiña Rojas, A. T. (2013). *Propuesta didáctica para la enseñanza de los cuadriláteros basada en el modelo VanHiele* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado a partir de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4733/MAGUI%c3%91A_ROJAS_ALBERT_PROPUUESTA_CUADRILATEROS.pdf?sequence=1
- Mora, S. & Valencia, M. (2012). *Las fases de aprendizaje propuestas por Van Hiele en la construcción y caracterización del cubo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3159/1/37276M827.pdf>
- Oseda, D., Cori, S., & Vila de la Cruz, M. (2008). *Metodología de la investigación*. Huancayo: Pirámide.
- Rodríguez, C. (2011). *Construcción de polígonos regulares y cálculo de áreas de superficies planas utilizando el programa geogebra: una estrategia metodológica para la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de grado séptimo* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5849/1/8410010.2012.pdf>
- Ruiz, N. (2012). *Análisis del desarrollo de competencias geométricas y didácticas mediante el software de geometría dinámica geogebra en la formación inicial del profesorado de primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/10911>
- Vargas, G. y Gamboa, R. (2013). *El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría*. *Uniciencia*, 27(1), 74-94.
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, J., & Nuñez, E. (2007). *Investigación en educación y ciencias sociales*. Huancayo: s.e.

Zambrano, M. (2005). *Los niveles de razonamiento geométrico y la apercepción del método de fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele en estudiantes de educación integral de la UNEG* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana, Guayana. Recuperado a partir de http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/MAESTRIAS/EDUCACION/TGMLZ35M652005MoisesZambrano.pdf

Zegarra, W. (2008). *Efectos de los «módulos de aprendizaje Zegarra» en el nivel de aprendizaje de la matemática en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa «Dr. Luis Alberto Sánchez» - Viñani, de Tacna - Perú, 2008* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna. Recuperado a partir de http://tesis.unjbg.edu.pe:8080/bitstream/handle/unjbg/71/Zegarra_Ccama_WG_ESPG_Tecnolog%C3%ADa_Educativa_2012.pdf?sequence=1



Desafíos del modelo colombiano pedagógico para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria

ANTSAINKIMATERO OSHIYAKABENTARI
COLOMBIANO IBAMETANTERI
ASHIMITSATSIMOTERINE ÑANATATSINE
APARONI OSARENTSI YOMETANTSIKI

Colombiap yachachini likanapnu
atipayninkuna, ñawinchay yachaykunapa
yachaywasichu yachapakuy allakukuna

Kengagantsi ikogi irosikotanëri Colombia
kara ojigotagani inibabasiti obatatsi isangenaigi
janekijanipage kara jigotagantsikë

Betty Chalá Molina*
María Caridad Pérez Padrón**

Recibido: 25 Febrero 2019
Corregido: 11 Julio 2019
Aceptado: 20 Agosto 2019

* Filiación: Institución Educativa Nuevo Latir.

Datos de los autores

Betty Chalá Molina. Colombiana. Investigadora y docente de aula en Básica primaria, Licenciada en Básica primaria con énfasis en Ciencias Sociales. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos Ciudad de Cienfuegos. Especialista en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Javeriana. De Cali- Colombia.

Correo: bettychala515@gmail.com Código
ORCID 0000-0002-8546-6138

* Filiación: Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos.

María Caridad Pérez Padrón. Cubana. Licenciada en español y Literatura de la Universidad Central Martha Abreu de las Villas. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos

Correo mcperez@ucf.edu.cu
ORCID 0000-002-0938-0578

Resumen

El objetivo del presente artículo es indagar sobre los desafíos para el desarrollo de las habilidades lectoras en el primer ciclo en la Educación Básica Primaria. Se parte de la caracterización de las habilidades lectoras en la Educación Básica Primaria en Colombia. La metodología aplicada consistió en la revisión de documentos normativos, como el Proyecto Educativo Institucional y planes de aula; entrevistas y encuestas a docentes y directivos y una prueba pedagógica a escolares de primer grado. Se indagó sobre la correspondencia entre las indicaciones de los documentos normativos y su concreción en los proyectos educativos institucionales en Cali, su puesta en práctica y resultados en los escolares. Los resultados alcanzados revelan una contradicción en cuanto al modelo educativo colombiano sobre el desarrollo de las habilidades lectoras a nivel nacional y la realidad de la práctica educativa; además, se evidenciaron las diferencias significativas cuando se introduce la actividad lúdica.

Palabras clave:

Habilidades lectoras, comprensión, métodos, diagnóstico, lúdica.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Ashimitsatsimoterine ñanatatsine, kematsatakotzirori, aretakotyari, kobityaperotatsiri, ñatsatzinkari.

Lisichiku limaykuna:

Ñawinchay yachaykuna, mayay, lulaykuna, lisipana, awsaynilakuna.

Nibarintsi Katingaro:

Ogotagantsi nibabasitagantsi, ogotagero, anetsanakero magempitagantsi.

Challenges of the Colombian pedagogical model for reading skills in first grade of primary basic education

Abstract

The objective of this article is to investigate the challenges for the development of reading skills in the first cycle in Primary Basic Education. It is based on the characterization of reading skills in Primary Basic Education in Colombia. The methodology applied consisted in the revision of institutional documents, such as the Institutional Educational Project and classroom plans; interviews and surveys to teachers and managers and a pedagogical test to first grade students. The correspondence between the indications of the normative documents and their concretion in the institutional educational projects in Cali was investigated, as well as their implementation and results achieved in the students. The results achieved reveal a contradiction regarding the Colombian educational model on the development of reading skills at the national level and the reality of educational practice; In addition, significant differences were evidenced when the playful activity is introduced.

Keywords

Reading skills, comprehension, methods, diagnosis, playful.

Desafios do modelo pedagógico colombiano para as habilidades de leitura na primeira série do ensino fundamental

Resumo

O objetivo deste artigo é indagar os desafios para o desenvolvimento das habilidades leitoras no primeiro ciclo do ensino fundamental. Baseia-se na caracterização das habilidades de leitura no ensino básico da Colômbia. A metodologia aplicada consistiu na revisão de documentos normativos, como o Projeto Educacional Institucional e os planos de aula; entrevistas e enquetes com professores e equipe diretiva e uma prova pedagógica para as crianças do primeiro ano escolar. Indagou-se sobre a correspondência entre as indicações dos documentos normativos e sua concretização nos projetos educacionais institucionais em Cali, sua implementação e resultados nos estudantes. Os resultados alcançados revelam uma contradição em relação ao modelo educacional colombiano sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura em nível nacional e a realidade da prática educacional; além disso, se evidenciaram as diferenças significativas quando se introduz a atividade lúdica.

Palavra-chave:

habilidades leitoras, compreensão, métodos, diagnóstico, lúdico.

Introducción

Las condiciones y la estratificación socioeconómica del capitalismo global, el creciente desarrollo de la tecnología y las comunicaciones, han llevado a que los niños vivan aceleradamente procesos de aprendizajes externos a la escuela y a la familia.

El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la escuela primaria, exige interpretar realidades, derivadas de un mundo interconectado, dinámico, vivo, biodiverso, natural y necesitado de ser comprendido, en particular por los niños. Es una tarea apremiante que a la niñez se le ofrezca la oportunidad de ser crítica y adquirir habilidades; que le permitan leer las manifestaciones de un mundo globalizado, y lo prepare para la participación activa en la sociedad.

La asignatura Lengua Castellana tiene una función determinante en la Educación Básica Primaria, porque a partir de sus contenidos contribuye al desarrollo de las habilidades comunicativas y propicia la ampliación del campo de experiencias del escolar. Para lograr lo anterior, es necesario que estos desarrollen las macrohabilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, (Cassany, Luna y Sanz, 1998); de allí, que diversos especialistas han centrado su atención en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Al respecto, Balmaseda, (2012, p.52) plantea como uno de los desafíos la necesidad de desarrollar habilidades en el uso de la lengua y afirma que la lectura y la escritura en las sociedades letradas, son condiciones esenciales integrarse a la sociedad con el dominio de estos cognitivos complejos. De allí, la importancia de vincular al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, estrategias que comprometan la lúdica para llevar al escolar a adquirir el hábito de la lectura y su goce, al punto de asumir que ésta forma parte de su vida cotidiana.

Las experiencias de aula muestran la utilidad de los métodos lúdicos, para la formación de habilidades lectoras. (Farías y Rojas, 2010); (Delgadillo y Chacón, 2014); Castro, Robledo y Tello (2017). Otras experiencias en prácticas de aula para la enseñanza de la lectura comprensiva mediante el análisis literal e inferencial del texto, involucran algunos elementos audiovisuales que aportan al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo que diversifica los medios de enseñanza, aun así, se evidencia la falta de seguimiento de esta, en los procesos de lectura, la poca participación de los escolares en la clase y las dificultades encontradas desde la organización curricular (García, 2002; Barboza, Delhi, y Peña, 2014).

Por tal razón, el objetivo del presente artículo es indagar sobre los desafíos que implican en el desarrollo de las habilidades lectoras en el primer ciclo en la Educación Básica Primaria.

El programa Lengua Castellana del primer ciclo de educación básica primaria en Colombia

En Colombia la Educación Básica Primaria, inicia en el primer ciclo, que comprende de primero a tercer grado; este ciclo se enfoca hacia los conocimientos básicos en las asignaturas como lectura, escritura, aritmética y competencias ciudadanas. La edad de ingreso de los escolares es entre los cinco y los siete años y la duración de la escolarización es de tres años.

En concordancia con la Ley General de Educación Colombiana de 1994, el desarrollo de la organización por ciclos se norma mediante la Resolución 2343 de 1996 “Por la cual diseñan los

lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal” (p.26).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia en pro de la calidad de la educación se traza como uno de los propósitos, la flexibilización pertinente de los contenidos, con lo que el escolar desea y debe aprender. Asimismo, se busca centralizar el desarrollo evolutivo del escolar como referente para la modificación de las formas de evaluación, tanto en sus propósitos, como en sus metodologías. (MEN, 2006).

Los lineamientos curriculares de la lengua castellana (MEN, 1998), en cumplimiento del artículo 78 de 1991 de la constitución colombiana; parten de los criterios: qué enseñar y para qué enseñar. Estos se crean en procesos históricos que fueron determinantes en Colombia, como los movimientos pedagógicos y de concordancia con la Ley General de Educación y la instauración de los proyectos educativos institucionales.

En los lineamientos curriculares (MEN, 1998) se manifiesta la esencia de la Lengua Castellana como la agrupación de signos y reglas de uso patrimonial; más no se refieren a la actividad lúdica como manifestación social de dicho patrimonio ni tampoco es tenida en cuenta para la formación de las habilidades lectoras. Para tal fin, el documento declara siete competencias: literaria, textual, gramatical, enciclopédica, poética, pragmática y semántica, con las cuales se orienta el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua castellana.

Al analizar los lineamientos curriculares, se observa la necesidad de la formación de las habilidades lectoras en los escolares debido a que antes de alcanzar una competencia se debe formar las habilidades en estos. En particular, la macrohabilidad de leer, la cual es declarada también en los lineamientos curriculares.

De igual manera, se puntualiza la importancia de los lineamientos curriculares como los derroteros generales orientadores en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Castellana, sin embargo, para aplicar en la práctica el modelo contenido en los lineamientos se requiere hacer una contextualización, que se adecue a las condiciones concretas de los escolares, los docentes y las instituciones educativas en que se aplique dicho modelo.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia para facilitar la labor del maestro publicó los Estándares Básicos de Competencias de Lengua Castellana. Estos son definidos en el año 2006 como el conjunto de capacidades para el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la consolidación de la sociedad. La esencia de este modelo es lograr la competencia lingüística que posibilite el desempeño en la vida, como individuos miembros de un grupo social. Estos documentos presentan coherencia de manera vertical, para el mismo grado y grupo por conjuntos de grado, así como también en la horizontalidad de los ejes; corresponden a la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

De modo, que los documentos anteriormente mencionados, contienen el modelo por competencias que debe considerarse para diseñar la estrategia didáctica de lectura en cada institución educativa. Se propone como aspecto fundamental hacer uso de los ejes que corresponden a la lectura.

Se cuenta, además, con los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (MEN, 2016). Estos contienen los tipos de conocimientos que el escolar debe manejar, a lo largo de un grado espe-

cífico. Este documento es un instrumento de trabajo del docente para el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje orientado a que los escolares dominen las habilidades relacionadas con la lectura. En los contenidos, se encuentran las cuatro macrohabilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, en los enunciados de los DBA, se muestran pocas situaciones comunicativas relacionadas con la actividad lúdica que orienten al docente como en el diseño para concretar el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular, en las tareas docentes para despertar en los estudiantes la curiosidad e interés personal con el fin de lograr los conocimientos en correspondencia con los resultados esperados.

La Malla de aprendizaje de Lenguaje (2015) es un manual didáctico que articula las competencias lingüísticas en el escolar de grado primero. Esta contiene los saberes y habilidades que debe alcanzar el escolar durante su año escolar. Las mallas se encuentran interrelacionadas con los DBA. En las mallas de aprendizaje se pueden ver, cuáles son los mínimos cognitivos que el escolar debe adquirir en consonancia con las cuatro macrohabilidades: leer, escuchar, hablar, escribir.

Por esta razón, desde la Malla de aprendizaje de Lenguaje, se orienta a los docentes para que propicien el acceso a la cultura escrita reconociendo la importancia de leer como la habilidad que se fundamenta a partir de la decodificación por medio de la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos. Es necesario potencializar, que aunque es un documento reciente, se sostiene en presupuestos tradicionales.

El Proyecto Educativo Institucional como modelo pedagógico de la institución educativa debe concretar las recomendaciones y exigencias del currículo dada en los documentos de carácter nacional. Como parte de este proyecto están también los planes de aulas en los cuales el maestro planifica el proceso concreto de enseñanza aprendizaje que ejecutará en su clase.

Los docentes cuentan además con el libro de texto de lectura y composición en español (2016), que es el medio de trabajo, fundamental utilizarlo en el aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este se encuentra una secuencia del contenido y ofrece instrucciones mínimas para el maestro, aunque los fines del texto están acorde a los estándares y competencias, son muy generales, justo en el momento en que el escolar inicia el reconocimiento de los signos gráficos. En el caso de grado primero, se equipara la enseñanza de la lectura con ejercicios de escritura, la motricidad fina, que no representa el acto de pensar y producir textos y queda un porcentaje mínimo a la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, de 10 actividades de una unidad del libro de texto, solo cuatro se relacionan con la enseñanza de la comprensión de textos escritos, lo que representa la producción de las ideas y la resolución de situaciones cotidianas.

En el análisis de textos se presentan rondas tradicionales, adivinanzas y trabalenguas de manera escasa, lo que se requiere revisar y poner en consideración con los reales propósitos de la clase y proponer más variedad de literatura infantil. Este requerimiento queda a la iniciativa del docente.

En la malla curricular institucional (2015), mediante un formato de análisis de documentos se plantea la organización de clase por medio de guías de aprendizaje que indican el modo de lo que se va a enseñar, a partir del objetivo general y los objetivos específicos y las temáticas a desarrollar. En este análisis se pudo valorar que los objetivos no siempre están enfocados desde la perspectiva del escolar, sino en función de la actividad del profesor, son los casos

concretos de fomentar, fortalecer, adquirir y dar un uso. Tampoco están redactados de modo tal, que contengan la habilidad a formar. Este análisis se realiza sobre la base de lo declarado por los especialistas de la didáctica que aseveran que el objetivo guía, conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesaria su redacción clara, que delimite adecuadamente la intención.

En este documento, no aparece de manera explícita el trabajo con las habilidades lectoras para encauzar su formación desde la enseñanza de la Lengua Castellana. No se declara el método de la enseñanza de la lectura, es decir en los planes de trabajo no se ve con claridad la validación de los componentes de la lectura: fonético, semántico, visual y las estrategias a utilizar antes, durante y después de la lectura.

En este mismo orden de ideas, al analizar los planes de aula del ciclo uno, con un total de once planes de aula, se observa que los profesores realizaron la planeación de manera general, se evidencia que no se tienen en cuenta las exigencias de los documentos oficiales, que no se definen las estrategias empleadas y que no se presenta con claridad la relación objetivo-método y estrategias.

La mayor dificultad se encuentra en el seguimiento de los planes de aula a través de la observación a clase y el desarrollo de los aprendizajes logrados por los escolares; se identifica que las tareas son más centradas hacia la escritura o la transcripción, pocas veces se definen con ejercicios de lectura, de juegos de palabras, o de reconocimiento vocálico y fonético, reconocimientos de las palabras para crear textos orales y su comprensión. Por esta razón, se valora someramente el resultado obtenido por el escolar, sin poder verificar claramente el nivel de lectura en que se encuentra, es de decir las habilidades lectoras adquiridas ni sus intereses lectores.

Al valorar los reportes de investigaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes en Colombia, hay dos decretos que reglamentan este aspecto. El Decreto 230 de 2002, donde se apela a la valoración del aprendizaje por procesos y se promueve el aprendizaje por ciclos del desarrollo evolutivo, se apoya a partir de la promoción automática, que no ha sido aplicada debidamente porque se considera que menos del 5% puede ser reprobado, no importa los resultados de aprendizaje. Y el Decreto 1290 de 2009, resultado de la derogación del anterior. Este reglamenta los criterios de evaluación de manera autónoma e institucional y la promoción de los estudiantes se da a partir de cada grado cursado, poniéndose énfasis en los resultados de los aprendizajes y en los contenidos adquiridos. Los profesores que han participado de este modelo, han sido parte de la evaluación, que muestra resultados en las pruebas de Estado, por ejemplo, entre el año 2009 y 2012, los grados 5º y 9º mejoraron en relación con cada una de las áreas evaluadas y la de mayor puntaje fue Lenguaje.

Además, se solicita capacitación sobre conocimientos del proceso evolutivo de los escolares y los procesos de la lectura, ya que en las instituciones educativas se dan importantes casos de maestros que asumen el primer grado por carga académica. Generalmente, no tienen experiencia en la enseñanza de la lectura en dicho grado, pues provienen de otros grados escolares de la básica primaria. (Cajiao et al., 2006).

En este primer ciclo, las prácticas a transformar se localizan en la concepción del tratamiento metodológico en la enseñanza de lengua castellana con actividades de aprestamiento ojo-mano a partir de ejercicios mecánicos hasta lograr el aprendizaje esperado. Conocimientos y habilidades que debe manejar el docente encargado de enseñarlo porque los escolares

deben ser sujetos de derecho y la escuela debe ofrecer una enseñanza pertinente a todos los estratos de la sociedad colombiana (Salmerón y Gutiérrez, 2012).

De este modo, se evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas que permitan la formación de los escolares dadas las dificultades que se detectan en el Proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de las habilidades lectoras que afecta a los escolares colombianos del primer grado. Por ello, esta investigación se considera la actividad lúdica como un aporte fundamental para enseñar a leer desde diversas vertientes; en especial, como la condición del ser humano para asumir la vida con goce y disfrute por las acciones que emprende, ayuda en las dimensiones cognitiva, social y emocional, es una actitud muy necesaria, porque produce beneficios.

De modo, que se asume la actividad lúdica como elemento funcional para el desarrollo cognitivo del niño. En la escuela primaria de algunas latitudes de Latinoamérica como Colombia, Perú y Ecuador, entre otros, se denota un patrón de entrega de los resultados en que los escolares aprenden rápidamente el proceso de lectura y de escritura y de forma despersonalizada de los intereses de los escolares, aislado del componente lúdico - creador, se desestima la importancia de la actividad lúdica como componente en doble vía, en el sano esparcimiento y generador en el aprendizaje significativo. No se registra de manera formal y clara la sistematización en la formación de las habilidades lectoras (Gómez, 2015).

En otras investigaciones, se identificó una enseñanza de las vocales y consonantes reflejado en los contenidos, con un método de lectura sintético que resalta los componentes grafo-fónico. Esto ayudó en la mejora de las prácticas académicas, Los escolares manifestaron el deseo de explorar y entender los textos porque les era más atractivo; se incorporaron el teatro y la música. No obstante, en esta estrategia no se registran los componentes (etapas, acciones y operaciones) que revelen las formas de organización didáctica, con la utilización de la lúdica como aporte en la formación de habilidades lectoras en este nivel Ardila et al., (2015).

Castro y Marimon (2015) proponen resolver dificultades presentadas frente al aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la formación de habilidades y competencias para la lectura en el primer ciclo. Consideran el afianzamiento del código lector basado en el diseño de material didáctico y ambientes de aprendizajes; el desarrollo de los contenidos relacionados con el reconocimiento del alfabeto; su relación con los procesos fonéticos, la producción textual oral, la discriminación visual y auditiva, e interpretación del lenguaje no verbal y la producción escrita.

Piñera (2007), con quien se coincide en este artículo, propone un modelo lúdico para la comprensión lectora en grado sexto de la Educación Básica Primaria. Su modelo está vinculado racionalmente con las actividades curriculares, las reglas y su contenido. Se plantean tareas intelectuales específicas relacionadas con la lectura porque potencian su carácter dinámico en el aprendizaje. Esta investigación se refiere al segundo ciclo de la Educación Básica Primaria.

Contexto, participantes y metodología

La metodología se conformó con las técnicas de indagación aplicadas a una muestra de 14 instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali en Colombia. Primero, se aplicó la revisión de documentos, específicamente del proyecto educativo institucional y los planes de aula y después se realizó una entrevista a docentes y directivos de las instituciones, tomadas como muestra, se aplicó una encuesta a 31 docentes de primer y segundo grados en dichas

instituciones se seleccionaron alrededor de dos docentes por institución. Para indagar sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en los escolares se conformó una muestra de 102 escolares de primer grado en la institución Educativa Nuevo Latir. Los resultados se procesaron en SPSS, se usaron estadísticos descriptivos tablas y gráficos y la prueba no paramétrica binomial.

Para valorar, cómo es utilizada la lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la educación básica primaria, en Santiago de Cali, se realizó un diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se rastreó la existencia de estrategias de aprendizaje centradas en la actividad lúdica como parte del modelo educativo institucional, los métodos y procedimientos que los docentes incluyen en los planes de aula y el lugar que le asignan a la lúdica dentro de dicho proceso. También se indagó sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en los escolares.

Para diagnosticar la existencia de estrategias de aprendizaje centradas en la actividad lúdica como parte del modelo educativo institucional, se entrevistaron 14 miembros del consejo académico de la misma cantidad de instituciones educativas oficiales de Educación Básica Primaria en Santiago de Cali. Se indagó, además, el nivel de conocimiento de los integrantes del consejo académico sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y su relación con la lúdica para la formación de las habilidades lectoras en los escolares de primer grado.

Para caracterizar el modelo educativo desde el componente método, se seleccionó una muestra de 31 docentes de los grados primero y segundo de la Educación Básica Primaria de instituciones educativas oficiales en Santiago de Cali. El instrumento usado fue la encuesta dirigida a indagar sobre la aplicación de las exigencias de los documentos normativos, los métodos que usan para la enseñanza de la lectura y el empleo de la actividad lúdica. Las respuestas de los docentes se evaluaron en una escala ordinal, en las categorías de básico, medio y alto.

Los 102 escolares de la muestra se extrajeron de una población de 343 que representa el 29,7% de la población. Están en una edad de los seis a ocho años de edad.

Las habilidades lectoras se diagnosticaron en cuanto a los componentes: fonético, visual y semántico. El instrumento usado fue una prueba pedagógica. Para facilitar su aplicación se contó con la colaboración de dos practicantes normalistas.

Discusión y resultados

En cuanto a la existencia de estrategias de aprendizaje centradas en la actividad lúdica como parte del modelo educativo institucional, el 60% de los directivos consultados no identifican una estrategia didáctica para la formación de las habilidades lectoras, y valoran su necesidad, privilegiando una posible aplicación de la lectura en situaciones reales de la vida de los escolares, vinculando las experiencias que los maestros puedan tener.

Un 15% identifica la existencia de estrategias didácticas para la lectura, y refieren que son temporales, su implementación va decayendo y solo al inicio del curso escolar se realizan actividades aisladas.

El 88% asume que las principales problemáticas que afectan negativamente el proceso de la lectura en el escolar primario es la poca formalización del juego como recurso didáctico y metodológico en el aula de clases.

El 68% asume que hacen falta orientaciones más para el diseño de una estrategia didáctica con la utilización de la lúdica, que permee los medios de enseñanza, los recursos que creen ambientes de aprendizaje que apliquen la actividad lúdica y la literatura en correspondencia con las edades de la niñez; defienden modelos de, cómo usar la literatura infantil colombiana como parte de la actividad lúdica.

La mayoría de los docentes del Consejo Académico (78%) identificaron las habilidades más importantes de la lectura, como comprender e interpretar. Apuntan la importancia del desarrollo de la atención y la motivación y asumen que se requieren actividades que ayuden a estimular la conciencia fonológica y la lectura comprensiva mediante distintas situaciones comunicativas. En el quehacer pedagógico reconocen, que se debe garantizar que este tipo de procesos se faciliten al interior de los diversos ciclos.

Así también se realizó una encuesta a 31 docentes que enseñan en el área de lengua castellana en el primer ciclo de la Educación Básica Primaria en el municipio Santiago de Cali. Para su análisis se tienen en cuenta algunas de las preguntas a partir de la encuesta, por parte de los profesores en el proceso de la enseñanza de la lectura y el lugar que le asignan a la lúdica para la formación de las habilidades lectoras. El cuestionario se diseñó preguntas relacionadas con: métodos usados para la enseñanza de la lectura, enseñanza de la lectura alfabética con ilustraciones, las gramaticales y algunas estrategias relacionadas con juegos de dominancia visual auditiva como los bingos lectores, las loterías y los juegos kinestésicos a partir del ritmo de las palabras, representación de los tiempos y formas de las palabras, la narración de texto literarios y la reconstrucción de la misma buscando las palabras añoradas o palabras clave.

La encuesta con los 31 docentes arrojó que más del 50% de los profesores refieren que no narran anécdotas relacionadas con los rótulos, documentación de historietas, palabras clave y frases clave. Más de un 10% no usan jeroglíficos ni palabras relacionadas con los rótulos. En el análisis de la enseñanza de la lectura a partir de los documentos normativos, se encontró que más de 50% de los profesores no consideran importante el análisis de la enseñanza de la lectura a partir de la resolución que norman los indicadores de desempeño en correspondencia con el grado. Seguidamente, se analizó el grupo de preguntas relacionadas con los ambientes de aprendizaje, notándose que menos del 10% de los profesores no integran la lúdica como concepto de ambiente de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El 83% afirma que no emplean la actividad lúdica en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la lectura. El resto plantea, que solo en algunas situaciones usan juegos relacionados con identificar palabras; que hacen competencias entre equipos para seleccionar quien identifica mejor los sonidos o dice el nombre de los objetos mostrados.

Los resultados de la prueba pedagógica aplicada a los escolares de la muestra arrojó los siguientes resultados: El primer ítem dirigido al aspecto fonológico se concretó en la elección de imágenes y palabras en las cuales debían seleccionar la respuesta adecuada con la palabra que tuviese el mismo inicio; otro punto solicitado fue el final de la palabra. Esta prueba individual tuvo una duración de media hora; a los escolares se les dispuso las fichas correspondientes, para el desarrollo de prueba. Se evaluó en una escala insuficiente, bajo básico, alto y sobresaliente.

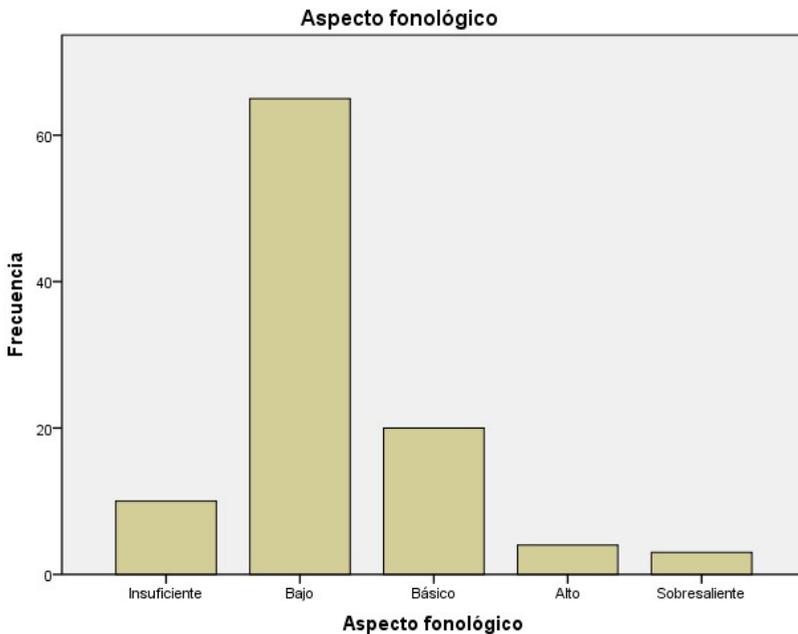
Los resultados alcanzados se ofrecen en la tabla I.

Tabla 1.
Resultado de prueba pedagógica según el aspecto fonológico

Aspecto fonológico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insuficiente	10	9,8	9,8	9,8
	Bajo	65	63,7	63,7	73,5
	Básico	20	19,6	19,6	93,1
	Alto	4	3,9	3,9	97,1
	Sobresaliente	3	2,9	2,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Estos resultados evidencian que muy pocos escolares alcanzan los niveles de alto y sobresaliente (6,8%). En el nivel básico solo se encuentra el 19,6% que sumados a los anteriores ascienden a 26,4. Estos resultados son preocupantes puesto que esta prueba pedagógica se aplicó al finalizar el primer grado, cuando los escolares ya debían haber vencido el objetivo fonológico. El 73,5 de los escolares de la muestra no lograron vencer el objetivo propuesto, por lo que se ubican en los niveles bajo e insuficiente. De modo general, las principales dificultades se concretaron en correlacionar los fonemas vocálicos con el criterio dado. En el Gráfico 1 se ilustran los resultados.



Gráfica 1.

Resultados en el primer ítem de la prueba pedagógica. Fuente: elaboración propia

El segundo ítem midió el componente visual y auditivo, el cuestionario se tomó de la subprueba EGRA, allí se le pide al escolar participar en el desafío del abecedario. Cada uno de los

escolares debe hacer un ejercicio de identificación de vocales y consonantes que contiene el alfabeto en mayúsculas y minúsculas con un total de 100 signos gráficos.

Se le entregó al niño, el cuadro signos gráficos en cartulina, cada escolar señalaba de izquierda a derecha la cantidad de signos reconocidos. El profesor debe verificar que el escolar reconozca cada uno de los signos de manera oral. La prueba tuvo un tiempo máximo de diez minutos si el escolar así lo requería. La prueba se evaluó en una variable dicotómica (aprobado, desaprobado).

Los estadísticos descriptivos se ofrecen en la Tabla 2.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos para el segundo ítem. Fuente: Elaboración propia.

Componente visual auditivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desaprobado	92	90,2	90,2	90,2
	Aprobado	10	9,8	9,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Considerando una distribución binomial para la variable, se supone según los casos desaprobados $p_0 = 0,902$, lo cual se prueba usando una aproximación normal. Con las hipótesis $H_0: p \geq 0,902$ contra $H_1: p < 0,902$. Considerando un nivel de significación de 0,05. Los resultados procesados en SPSS se ofrecen en la tabla 3.

Tabla 3.
Resultados de la prueba no paramétrica binomial

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. Asintót. (unilateral)
Componente visual auditivo	Grupo 1	Aprobado	10	,098	,098	,548 ^a
	Grupo 2	Desaprobado	92	,902		
	Total		102	1,000		

a. Basado en la aproximación Z.

Para el resultado de la prueba se aplicó como estadístico de contraste, la aproximación normal da una probabilidad de 0,548 que es mucho mayor que 0,05 lo que indica no rechazar H_0 es decir que se puede hacer una inferencia a la población de escolares de que existe una probabilidad mayor o igual a 0,902 de desaprobado el componente visual auditivo.

En esta prueba las principales dificultades fueron reconocer el tipo de letras presentadas; hubo dificultades en el reconocimiento de las mayúsculas o minúsculas. Lo que se refleja en la no preparación para la etapa inicial de la lectura (decodificación), en la cual se podría aducir que es por diversos factores externos como el medio cultural, la familia, con limitados ambien-

tes de lectura. Estos resultados indican que los métodos y procedimientos para la formación de habilidades, en sus acciones y operaciones no están conformados teniendo en cuenta los componentes visuales, fonéticos y semánticos.

En el tercer ítem se evaluaron los cuatro componentes. La pregunta se realizó a partir de una visita previa que se realizó con los escolares al zoológico. El escolar debía cambiar algunas palabras por otras que conserven el mismo significado. Esta pregunta se evaluó de manera oral y escrita. Aquí se le entrega al escolar las características de un grupo de animales para señalar el animal que corresponde. Esta prueba también se evaluó en una escala dicotómica con el fin de comparar los resultados en la actividad lúdica con los alcanzados en los ítems anteriores. Los resultados se ofrecen en la Tabla 4.

Tabla 4.
Resultado del tercer ítem.

Componentes de la lectura con preparación previa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desaprobado	54	52,9	52,9	52,9
	Aprobado	48	47,1	47,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5.
Resultados de la prueba no paramétrica binomial para el tercer ítem

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintot. (unilateral)
Componentes de la lectura con preparación previa	Grupo 1	Aprobado	48	,471	,098	,000 ^a
	Grupo 2	Desaprobado	54	,529		
	Total		102	1,000		

a. Basado en la aproximación Z.

Fuente: elaboración propia.

Considerando una distribución binomial para la variable, se supone según los casos desaprobados $p_0 = 0,902$, (se comparó con este valor para poder tener como referencia los resultados del segundo ítem), lo cual se prueba usando una aproximación normal. Con las hipótesis $H_0: p \geq 0,902$ contra $H_1: p < 0,902$ se consideró un nivel de significación de 0,05. Para el resultado de la prueba se aplicó como estadístico de contraste la aproximación normal que dio una probabilidad de 0,000 que es mucho menor que 0,05 lo que indica rechazar H_0 . Ello implica que existen evidencias significativas de que la probabilidad de desaprobado el ítem con una preparación es menor de 0,902. Es decir que los resultados mejoran cuando se realiza una actividad lúdica previa.

Conclusiones

La investigación realizada permitió evidenciar que:

En Colombia existe un modelo centrado en competencias para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la educación básica primaria.

El modelo colombiano para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la educación básica primaria se encuentra contenido en diversos documentos curriculares de nivel nacional como son los lineamientos curriculares, los estándares básicos por competencia y los derechos básicos de aprendizaje. Estos poseen un carácter abierto y flexible dejando a la elección del docente su concreción a nivel de las instituciones educativas y las aulas.

Existen contradicciones entre el modelo colombiano para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la educación básica primaria y su concreción en el proyecto educativo institucional y planes de aula de las instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali, comunas 13, 14 y 15, donde al hacer el muestreo de los planes de aula y la malla curricular desde la memoria escrita, el 82% presentan dificultades en el diseño de los objetivos de los ejes temáticos, sus objetivos son expresados en función de los profesores. Tampoco se declara el método de lectura y las estrategias a establecer en la praxis pedagógica. En la observación de la clase se denota la prevalencia de la enseñanza de la lectura a través de ejercicios cargados de escritura y transcripción que lleva al escolar al tedio y linealidad en el aprendizaje.

Los docentes del consejo académico identifican dificultades en la elaboración del proyecto educativo institucional en cuanto a la inclusión de estrategias dirigidas al logro de las habilidades lectoras.

Los docentes de aula afirman la existencia de dificultades en cuanto al uso de estrategias y métodos, fundamentalmente de métodos lúdicos para la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades lectoras.

La prueba pedagógica aplicada a los escolares de la muestra evidencia dificultades en la decodificación, la significación y la semántica lo que muestra una falta de correspondencia entre las exigencias de los documentos nacionales y los resultados sobre habilidades lectoras alcanzados en la práctica.

Referencias bibliográficas

- Ardila, I., Castaño, A. I., & Tamayo, G. (2010). *Estrategias lúdico pedagógicas para el fortaleciendo de la comprensión lectora.: Fundación universitaria los libertadores- facultad de ciencias de la educación*. Arias. Armenia- Quindío. Colombia.
- Balmaseda, N. O. (2012). *Estado actual de la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura a escala mundial*. La Habana: Gente Nueva.
- Barboza, P., Delhi, F., & Peña, G. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*, 18(59), 133–142. Venezuela
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ta ed). Barcelona: Grao.
- Castro, D., & Marimón, R. (2015). *Juguemos con ABC: Estrategia lúdica pedagógica para enseñar a fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños de 5 a 7 años*. Universidad de Cartagena. Colombia
- Castro, J., Robledo, R., Tello, P. (2017). Uso de b-learning en educación primaria para desarrollar la habilidad lectora. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*. Núm. 14. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Cajiao, F., López, I. Betancourt, M., Gómez, L., Tobón, A. Cabrera, A., Gómez, C. (2007). *Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá De preescolar a 2° grado de primaria*. Colombia
- Delgadillo, C., & Chacón, J. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura*. Bogotá Colombia
- Farías, D., & Rojas, F. (2010). *Paradigmas*. Retrieved from <http://www.scielo.org.ve/scielo>
- García, G. (2002). *Compendio de pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gómez, T. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje en los niños de la Institución educativa Niño Jesús de Praga*. Ibagué- Tolima. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de educación, Ley 115*. Colombia. Congreso de la República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Malla de aprendizaje de Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. MEN.
- Piñera, C. (2007). *Modelo Lúdico para la comprensión de la Edad de Oro en los escolares de 6to grado*. Instituto Superior pedagógico Rafael María de Mendive. Pinar del Rio Cuba.
- Salmerón y Gutiérrez (2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación de Educación primaria*. Universidad de Granada. Granada España



Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico

Ñawwinchayta mayanap yachachinin alli likap umaachakuy

Jigotagantsi nibababsitagantsikë inankima ira janekijani aike kengagagantsi kantai kaninaro

*Ulises Ventura Montes**

Resumen

Una política educativa pensada, solo, en la mediación, animación y familiarización de la lectura, no es suficiente para solucionar la problemática, presente, por años, en los bajos niveles de la comprensión lectora. El propósito de esta investigación consiste en dilucidar las causas que motivan que el estudiante de educación básica tenga una escasa o nula comprensión del texto, y cómo, esto, repercute negativamente en el desarrollo del pensamiento crítico. En tal sentido, se inicia respondiendo a una primera interrogante, ¿es posible enseñar a comprender un texto?, para luego entender ¿por qué los estudiantes de educación básica no comprenden lo que leen? Se finaliza con una propuesta pedagógica que fomenta más la actividad cognitiva y no solo una simple mediación (suma didáctica de estrategias y técnicas lectoras) para su comprensión. Por tal motivo, se hizo una revisión teórica sobre los beneficios del estímulo del cerebro. La investigación concluye que la comprensión del texto y el desarrollo del pensamiento crítico no dependen solo de la mediación y animación de la lectura estructurada, como tal, en el Plan Lector Institucional, sino y en gran medida, su progreso se debe a la estimulación cognitiva permanente, centrada en una pedagogía del movimiento corporal, del estímulo lógico y artístico del estudiante; sobre todo, si se trabaja desde la temprana edad.

Palabras clave:

Comprensión de textos, pensamiento crítico, estimulación cerebral.

Lisichiku limaykuna:

Ñawwinchay mayay, allip umachakuy, umapiyay lichkacy.

Nibarintsi Katingaro:

Ogogero nibababsitagantsi, kengagantsi kaninaro, kengagitotagantsi.

Recibido: 18 Marzo 2019

Aceptado: 08 Junio 2019

* Universidad Marcelino Champagnat.

Datos de los autores

Ulises Ventura Montes. Peruano. Maestría en Gestión Educativa en la Universidad Marcelino Champagnat. Licenciado en Educación en Lengua Española y Literatura por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú).

Correo: uvmspc@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-9327>

A pedagogy for text comprehension and critical thinking

Abstract

An educational policy thought, alone, in the mediation, animation and familiarization of reading, is not enough to solve the problem, present, for years, at the low levels of reading comprehension. The purpose of this research is to elucidate the causes that motivate the elementary school student to have little or no understanding of the text, and how, this, has a negative impact on the development of critical thinking. In this sense, it begins by answering a first question, is it possible to teach to understand a text?, and then understand why basic education students do not understand what they read? It ends with a pedagogical proposal that encourages more cognitive activity and not just a simple mediation (didactic sum of reading strategies and techniques) for understanding. For this reason, a theoretical review was made on the benefits of brain stimulation. The research concludes that the understanding of the text and the development of critical thinking do not depend only on the mediation and animation of structured reading, as such, in the Institutional Reading Plan, but to a large extent, its progress is due to cognitive stimulation permanent, centered on a pedagogy of body movement, of the logical and artistic stimulus of the student; especially if you work from an early age.

Keywords

Text comprehension, critical thinking, brain stimulation

Uma pedagogia para a compreensão do texto e o pensamento crítico

Resumo

Uma política educacional pensada, só, na mediação, animação e familiarização da leitura, não é suficiente para solucionar a problemática, presente, há anos, nos baixos níveis de compreensão leitora. O propósito desta pesquisa é elucidar as causas que motivam o estudante do ensino fundamental para que tenha uma escassa ou nula compreensão do texto e como isso tem um impacto negativo no desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, começa respondendo a uma primeira interrogante, é possível ensinar a compreender um texto? E depois entender? Por que os alunos da educação básica não compreendem o que leem? Termina com uma proposta pedagógica que incentiva mais atividade cognitiva e não apenas uma simples mediação (soma didática de estratégias e técnicas leitoras) para sua compreensão. Por esse motivo, foi feita uma revisão teórica sobre os benefícios do estímulo cerebral. A pesquisa conclui que a compreensão do texto e o desenvolvimento do pensamento crítico não dependem apenas da mediação e animação da leitura estruturada, como tal, no Plano Institucional de Leitura, mas, em grande parte, seu progresso se deve à estimulação cognitiva permanente, centrado na pedagogia do movimento corporal, no estímulo lógico e artístico do estudante, especialmente se trabalhada desde uma tenra idade.

Palavra-chave:

Compreensão de textos, pensamento crítico, estimulação cerebral.

Introducción

Se aprende a leer y a escribir, pero no se aprende a comprender un texto.

Así como la música no necesita educación para comprenderla y disfrutarla, la comprensión textual tampoco requiere ser enseñada. Existe una equivocación generalizada donde se postula que la falta de comprensión lectora es consecuencia directa de la poca dedicación a la lectura y a la ausencia de estrategias enfocadas solo en la “comprensión” del texto. El ritmo musical se escucha y se entiende, tal cual fue concebida y propuesta para ser escuchada; la lectura, también. Entonces, ¿es posible enseñar a razonar y a ser más creativo? Del mismo modo en que se desarrolla el proceso cognitivo para la comprensión lectora, se genera también la capacidad de razonamiento y creatividad a causa del entrenamiento y el estímulo cognitivo permanente; por lo que el esfuerzo aparente está centrado solo en la enseñanza de algunas estrategias y/o técnicas para potencializar dicha capacidad. Por ejemplo, cuando se plantea un ejercicio de razonamiento matemático básico, el estudiante es capaz de resolverlo sin necesidad de conocer las técnicas y/o estrategias precisas. Demorará sí, pero lo resolverá. Se enseña solo a resolver las preguntas con mayor rapidez y siguiendo la lógica de la misma, pero no a razonar. Algo similar ocurre con la comprensión lectora, esta obedece solo al criterio lógico de la pregunta en referencia al texto, mas no a la esencia de la comprensión. No existe mayor ciencia en ella.

Para cualquier ser humano, el acto de leer es mucho más fácil que la acción de comprender; pues, la lectura de un texto escrito es primero y la comprensión de esta, posterior. Aprendemos a leer porque existe algo que leer, y no lo que es inexistente; de ahí que el texto escrito es primero y la lectura, después. El niño aprende a leer identificando cada letra, cada sílaba, cada palabra, de manera independiente. Leerá y comprenderá o simplemente leerá sin entenderlo, aunque de todas formas no tardará en reconocer cada palabra. Cuando el niño se inicia en la lectura, relaciona cada palabra con su significado, de manera independiente, palabra por palabra. Reconoce cada palabra porque la asocia con su significado y/o representación real, muy diferente a lo que ocurre en el desarrollo de la comprensión. Para este proceso se requiere de una actividad cognitiva más elaborada; aquí no basta saber el significado de cada palabra, se necesita de una abstracción compleja para la comprensión total de una oración, de un párrafo, de un tema, de un texto. Analizamos (comprendemos) ideas, la relación de palabras en un texto, y no simplemente el significado de cada palabra por separada, una por una.

Si seguimos esta lógica y si ya sabemos que la comprensión es posterior a la lectura, entonces ¿cómo enseñamos a comprender un texto si la comprensión está por venir? ¿Cómo es posible enseñar o aprender algo si todavía no sabemos qué es? En tal sentido, no se puede enseñar a comprender un texto, se enseña solo a utilizar estrategias para comprender e identificar preguntas referidas al tema: analizando preguntas; subrayando y resaltando ideas principales; leyendo con voz baja, media y alta; relacionando oraciones, títulos; releendo el texto de manera objetiva y tratando de identificar las motivaciones subjetivas del autor, etc. En síntesis, solo se enseña a leer “correctamente” para entender; no obstante, para lograr un aprendizaje significativo del texto es indispensable que el cerebro esté preparado, estimulado. Por tal razón, se plantea *una pedagogía funcional donde se estimula el movimiento corporal, el arte y los juegos de razonamiento lógico*. Un cerebro con escaso entrenamiento temprano será un cerebro poco receptivo, así se le enseñe una y otra vez; de ahí que muchos no asimilan, no analizan, ni potencializan un pensamiento crítico.

¿Por qué los estudiantes de educación básica no comprenden lo que leen?

En el Perú, no existe actualmente una política educativa que estructure los lineamientos estratégicos de una mejora en la comprensión del texto; menos aún, se evidencia un plan para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Existe sí, una Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) para estandarizar los logros de aprendizaje y un Plan Lector, normado, que fomenta y estimula solo la lectura en las escuelas. Por tal motivo, se pretende crear una pedagogía múltiple, centrada en la estimulación cognitiva temprana; pues, una pedagogía basada en este enfoque, estimula el desarrollo de la creatividad mental, la misma que termina acrecentando la comprensión lectora y el pensamiento crítico. ¿Cómo se lograría una estimulación del cerebro desde los primeros años de la actividad escolar y preescolar? Se plantea un proyecto educativo, sustentado en el *desarrollo de la actividad física, artística y el fomento de los juegos lógicos en los estudiantes*. Bajo estos tres principios se logra direccionar los lineamientos centrales de un plan que estimule y mejore la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Si se enseñara a comprender textos, todos los estudiantes de una clase comprenderían en la misma proporción. Y eso no ocurre. Por ejemplo, son pocos los estudiantes de 4° y 5° y 6° de primaria que comprenden con mayor facilidad un determinado tipo de texto; algunos, incluso son más agudos cuando analizan y piensan críticamente. Lo mismo se repite en la educación secundaria en proporción al nivel de la lectura. ¿Por qué sucede esto? En principio, no existe mayor ciencia en la comprensión lectora; pues, hasta el estudiante más “limitado” sabe subrayar y resaltar las ideas de un texto, repetir la lectura, relacionar las preguntas, etc. La estrategia se sintetiza en una enseñanza simple y eficaz: se les enseña a relacionar las preguntas con la lectura para identificar la respuesta; ¿cómo lo hacen? Preguntan al texto. Así de sencillo.

Muy aparte del estímulo cognitivo permanente, partimos de que no se puede enseñar la capacidad para comprender un texto, sino a entender determinados tipos de texto, que no es lo mismo. En base a esta premisa, solo es posible enseñar estrategias específicas para potencializar la lectura profunda de determinados tipos de textos; y la lectura profunda no significa comprensión, sino análisis, que al ser más subjetivo y menos objetivo, resulta siempre verdadero o falso. Solé (2006) las llama estrategias de orden elevado y no simples recetas prescriptivas. Estas, -manifiesta- son utilizadas solo cuando el lector encuentra algún obstáculo durante el proceso de la lectura. Cita las ideas de Palincsar y Brownson, donde expresan las interrogantes que los lectores se hacen permanentemente en referencia al texto.

Sánchez y García-Rodicio (2014) señalan que las personas no entienden un texto porque no disponen de conocimientos previos, no los utilizan eficaz o activamente y porque existe una sobrecarga en la memoria de trabajo. Sin embargo, *en nuestra realidad los estudiantes de educación básica no comprenden lo que leen porque tienen escaso estímulo cognitivo; una inexistente familiarización pertinente con el tipo de texto y una enseñanza errónea respecto a las estrategias para potencializar la lectura profunda*. En cuanto al estímulo cognitivo, es claro que no es exclusivo del texto, y para ello se plantea una propuesta a lo largo de este análisis. En relación a la familiarización pertinente, esta se refiere a la anticipación que se tiene de un texto. No olvidemos que el ser humano entiende mejor algo si se anticipa a lo nuevo. Los estudiantes comprenderían mejor un texto si anticiparan, por ejemplo, el título, el tema y sobre todo, el tipo de texto. Por último, la enseñanza de estrategias simplistas e insuficientes (subrayado, lectura repetitiva, silenciosa, etc.) están alejadas de las estrategias adecuadas que incentivan

y potencializan verdaderamente la comprensión, creatividad y el pensamiento crítico. De este modo, cualquier persona que tenga una estimulación cognitiva permanente, una estrategia pertinente y una familiarización con el tipo de texto, puede ser capaz de entender, sin mayor problema, cualquier tipo de texto tanto en su forma como en su fondo (resoluciones judiciales, planteamientos filosóficos, teorías sociales, etc.).

¿Por qué al estudiante le resulta más difícil comprender un texto si la comprensión se antepone a la expresión?; ¿será que para el niño es más complicado comprender un texto porque su capacidad de escritura y lectura son tardías? La comprensión precede a la expresión, es cierto; ya que, tanto la expresión oral como la escrita demoran más en ser aprendidas. Primero se comprende todo lo que se manifiesta desde exterior; a continuación se logra la capacidad de la expresión oral; y por último, se desarrolla las facultades lingüísticas para la escritura y la lectura. En ese orden. Toda esta evolución es compleja, estructurada y formal.

Los animales tienen mayor sinapsis que los humanos; lo que significa que aprenden con mayor rapidez. De ahí que pueden desarrollar mecanismos de defensa y de sobrevivencia en los primeros meses de nacido. Pero los animales no saben leer ni escribir; y menos entonces se acercan a la comprensión de un texto. Sin embargo, tanto los animales como los humanos tienen la capacidad de comprender lo que está a su alrededor; por lo que, la comprensión es instintiva, innata; y no aprendida. Debido a lo cual, debemos focalizar nuestra línea de atención en el desarrollo de las potencialidades del cerebro y no limitarnos solo en la propuesta simplista de estructurar un plan lector; pues, estas estrategias para la “comprensión textual” no hacen más que burocratizar la lectura y la comprensión de la misma.

Pedir que se lea más, no implica, necesariamente, que se entienda más. Si bien, tener el hábito lector aumenta la fluidez de la lectura y entreteje las redes sinápticas, esto no garantiza la potencialización de su comprensión. Pero en todo esto, hay algo que es muy cierto: lo que se ignora o se desconoce puede ser aprendido y mejorado. La permanencia con que se realiza una actividad genera en el cerebro una forma rítmica y mecánica que termina en un proceso práctico, casi monótono; aunque, es importante indiciar que, las consecuencias positivas de la lectura no son iguales en todas las personas. Un cerebro más estimulado y con mayor entrenamiento de la lectura, será un cerebro más flexible y potencializado. Por este motivo, es trascendente que se desarrollen políticas educativas concernientes a la estimulación del cerebro.

No basta con aumentar horas en la lectura ni elaborar planes de animación y mediación para la misma. Estas actividades garantizan solo una familiaridad con los procesos, pero no aumenta la capacidad de comprensión; en todo caso, el acompañamiento lector debe enfocarse a la relación entre el estudiante y el tipo de texto. La capacidad para comprender un texto es una consecuencia más del *estímulo artístico, físico y lógico del cerebro*, que con la sola lectura permanente de varios textos. Como ya se dijo, la potencialización de la capacidad comprensiva y analítica (pensamiento crítico) no dependen exclusivamente del texto; es necesario buscar alternativas. La propuesta de esta pedagogía múltiple estimula el desarrollo de la creatividad mental; la misma que termina acrecentando la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

El proceso complejo de la comprensión de un texto, por ser abstracto, tiene el mismo mecanismo de desarrollo que una creación; es decir, el proceso para comprender un texto, tiene rasgos y vías similares como cuando se estructura y se crea una canción o se inventa algo. De ahí la necesidad de incentivar el estímulo del cerebro con una *pedagogía del movimiento, el estímulo lógico y artístico*. Es cierto que el desarrollo de la creatividad debe ser permanente a lo largo de la vida; no obstante, es en la educación inicial donde se debe impulsar con mayor

énfasis el estímulo del cerebro, para así extender y profundizar la actividad creativa en la educación primaria. La secundaria, al ser más compleja y madura, es la etapa ideal para cuestionar toda esta creación.

Esta línea sintetiza, de manera general, el orden en que se desarrolla el proceso pedagógico del *movimiento corporal, el estímulo lógico y artístico del cerebro*. Esta estrategia, sustentada en estos tres ejes, impulsan los circuitos eléctricos para crear, expandir y fortalecer las redes cognitivas. Una vez afianzada la conexión, ocurre un cambio acelerado y desnivelado de las redes neuronales que terminan siendo infinitas a la naturaleza de la evolución. Cada vez que el ser humano crece, su cerebro está también en constante desarrollo. La escala de progreso es incalculable; ya que, al potencializar su capacidad, tanto la inteligencia como la creatividad, evolucionan pasando de un nivel a otro. Una vez alimentada esta capacidad, no hay forma de que se degenere el avance, a menos que el niño tuviera un limitado entrenamiento mental, sufriera algún accidente fuerte y directo en la cabeza, padeciera alguna enfermedad degenerativa que complique el cerebro, tuviera una edad avanzada, o sea simplemente objeto de las circunstancias no definidas e imposibles de evitar.



Fuente: elaboración propia

Una familiarización con el texto

Muy aparte del entrenamiento y el estímulo creativo, es importante considerar el acercamiento hacia la lectura. Cualquier texto que permita cultivar al estudiante, debe ser aceptado y promovido. En efecto, no existe texto difícil; hace falta solo una familiaridad con la lectura. Tejer un tapiz, hacer un bordado, construir algo, usar la computadora, etc., tiene el mismo mecanismo complejo que el acto de leer, escribir o comprender un texto. Luego de un procedimiento tedioso se concluye, casi siempre, con un aprendizaje aprendido. Si bien, estas funciones pueden ser predisuestas e inherentes al ser humano, en adelante, necesita de una preparación y familiaridad constante para mantener y potencializar dicha función. En otras palabras, para que el ser humano sepa y se acostumbre a las funciones, necesita manipular y practicar la actividad diseñada.

La lectura, el tipo de texto, y más precisamente la comprensión del mismo, requiere de una familiaridad. Por ejemplo, ¿por qué los estudiantes del Perú ocupan los últimos puestos en la comprensión de textos diseñadas por La Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)? El fracaso evidenciado en estos exámenes y en cualquier otro concurso, son a consecuencia directa del tiempo, del poco estímulo cognitivo del estudiante y del irreconocimiento que se tiene a un determinado tipo de texto, más que de la ausencia de estrategias pedagógicas simplistas y de adorno (subrayados, lecturas repetitivas, etc.), que a decir verdad, no ayudan mucho.

En los últimos años, el Ministerio de Educación (MINEDU) viene impulsando los exámenes de Evaluación Censal de Estudiantes aplicados a alumnos del segundo y cuarto grado de primaria (en el 2018 se incluyó al segundo de secundaria) con el fin de constatar el avance académico en el ritmo de un año pedagógico. Por ejemplo, el resultado del 2016 en segundo de primaria fueron alentadores en cuanto al Área de Matemática (tuvo un incremento de 7.5 %); pero no fue así en la comprensión lectora (se dio un retroceso de 3.4 %). Cabe indicar que desde los inicios de las ECE, que fue en el 2007, los resultados generales son alentadores; sin embargo, falta aún mucho por hacer.

PISA evalúa el área de matemática, la ciencia y la comprensión lectora. En cuanto a este último, se evalúa los tipos textuales, sean estas, descriptivas, instructivas, narrativas, argumentativas, etc. Pero lo más importante es que se debe tomar en cuenta lo que se evalúa, sobre todo, las formas textuales; es decir, cómo está estructurada u organizada la información (discontinua, múltiple, continua y mixta). Si bien es cierto, el Perú ha ascendido más que cualquier otro país (comparable) en cuanto a los resultados de los exámenes internacionales aplicados a estudiantes de 15 años, tanto de escuelas públicas como privadas; no significa que haya una mejora en las estructuras textuales pedagógicas del MINEDU ni las estrategias aplicadas por los profesores del área de comunicación. El resultado positivo se debe básicamente a la experiencia o familiaridad que tienen los estudiantes con el tipo de exámenes aplicados por PISA; de ahí que el MINEDU y las editoriales externas vienen promoviendo y enfocándose en el tipo y las formas textuales aplicados por PISA. No obstante, es inexistente todavía una política que promueva una práctica pedagógica para potencializar la capacidad de la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico.

Mediadores y animadores para la lectura

El problema de la comprensión lectora es una realidad que afecta el desarrollo sostenible de la calidad en la educación. La solución a este problema no está relacionada paradójicamente a la didáctica de la lectura. *La animación y mediación para la lectura y la comprensión de la misma* se limita solo a la atracción y/o incentivo del gusto de los estudiantes hacia la lectura, mas no a su comprensión. En la actualidad, el Proyecto Institucional de la Lectura está diseñada solamente para promover la lectura en las escuelas. El diagnóstico y la ejecución de un plan verdadero, cuyo objetivo principal sea el desarrollo de las pautas y estructuras de una comprensión textual, son muy superficiales o en la mayoría de los casos, son relegadas al olvido y al desinterés de una política educativa incapaz de resolver este problema.

Cada institución educativa tiene un Plan lector Anual particular. Por ejemplo, cada una tiene una estructura independiente en cuanto al cuadro de horas destinadas. En la mayoría de las escuelas, los estudiantes leen un libro por mes; el profesor se limita solo a dinamizar e incentivar la lectura en el aula. Asimismo, la gran mayoría imparte un cuestionario al respecto, cuyo propósito está limitado al acopio de información. En el mejor de los casos, algunos docentes se preocupan en establecer objetivos en base a los niveles de la lectura, sean estos, literales e inferenciales. El desarrollo del pensamiento crítico es obviado completamente. Debo manifestar que, para llegar a este último nivel el proceso no pasa simplemente por la implementación de las estrategias didácticas de la lectura, sino a consecuencia de un arduo trabajo pedagógico durante la infancia. Dicho de otra manera, para optimizar la comprensión de textos no se necesita mejorar los métodos estructurados, que en cierta forma, abundan; ni muchos menos, en aumentar las horas de lectura. La solución se encuentra en *la sistematización de la creatividad del cerebro infantil*. ¿Qué quiere decir esto? Que la comprensión textual de los estudiantes no

se encuentra solo en la intervención didáctica, en la implementación de estrategias simplistas, ni en las guías de comprensión textual; ya que, estas estas solo desvían la comprensión.

Hay que estimular el cerebro del estudiante; cuanto antes, mejor. ¿Cómo hacerlo? Para ello, propongo *una pedagogía textual del movimiento y creación*, sintetizada en tres ejes centrales: *la estimulación del desarrollo artístico, la estimulación del desarrollo físico y la estimulación del desarrollo de juegos lógicos*. Si bien la estimulación temprana formal e informal es imprescindible y permanente, debe fortalecerse con mayor énfasis en los primeros años de la educación básica. Hernández-Muela, Mulas y Mattos (2004) consideran que, la privación del estímulo sensorial es igual o peor a las lesiones tempranas que pueda padecer el niño. Esta limitación, dice, afecta la maduración neuropsicológica del menor. Si bien, consideran que la plasticidad permanece hasta la adultez; es importante aprovechar la plasticidad neuronal en los primeros años de la educación básica. “Las diferentes regiones cerebrales están genéticamente determinadas para dedicarse a funciones específicas, pero en concreto, en la corteza cerebral, esto es modulable a través de la experiencia y el aprendizaje diarios y puede modificarse en los niños” (p 60). Es bien sabido que la plasticidad cerebral del niño es asombrosa; por esta razón que, deben estar en constante movimiento y creación permanente. Para esta labor, el acompañamiento pedagógico es de gran importancia; sin los padres de familia ni los maestros, sería imposible una prolongación de esta pedagogía, de ahí que esta alianza diádica sea considerada una necesidad insustituible.

La lectura y la comprensión textual

Para garantizar una educación de calidad es importante considerar, al menos, cinco factores interdependientes y sostenibles: el ambiente, la nutrición, el agente (personas), la cognición y el estímulo. Naturalmente, para asegurar una optimización de la comprensión del texto, estos componentes son más que indispensables; no obstante, para este estudio, concentrémonos, pues, más en los dos últimos elementos señalados: la cognición y el estímulo. Ambos tienen una relación unidireccional; el desarrollo de la cognición depende mucho de la estimulación exterior. Sin el adecuado estímulo cognitivo se disminuiría las conexiones de las redes sinápticas. De ahí su importancia. Pero, esta práctica debe ser realizada, con mayor énfasis, en los primeros años de vida y en los primeros niveles de la educación del niño.

El lenguaje es una capacidad innata del ser humano. Si bien el hemisferio izquierdo es determinante en la ejecución del lenguaje, no quiere decir que sea exclusivo y dependiente de esta área. Tanto el hemisferio izquierdo como el derecho participan en la ejecución del lenguaje; sin embargo y siguiendo el mismo marco de otros autores, Ardila, Bernal y Rosselli (2016) reafirman que “el lenguaje se asocia más con la actividad de una red o circuito cerebral que con regiones cerebrales específicas. Estas técnicas contemporáneas han permitido reanalizar la localización de los procesos lingüísticos en el cerebro” (p. 98). Así, el área de Wernicke, según lo afirmado, sería solo de una participación contributiva. En esa misma línea, Ferri (2015) constata que el cerebelo no está relacionada directamente con la ejecución del lenguaje, pero sí guía o controla la función lingüística. “La participación del cerebelo en el control del lenguaje y en la ejecución motora del habla es cada vez más evidente” (p. 57). Como podemos constatar, la función del lenguaje está determinada y ejecutada por un conjunto de circuitos neuronales, y no por regiones reducidas y específicas.

La formación total del cerebro es muy importante para el desarrollo de las redes cognitivas. Mientras más redes cognitivas de tipo lingüística, artística, deportiva, numérica, etc.,

se logren conectar, más desarrollo tendrá el cerebro. Pues, no basta con el nacimiento de las neuronas, sean estas motoras o sensitivas; es importante el estímulo y la gestación para una mayor conexión de los axones.

La corteza cerebral está compuesta por células y neuronas, cada una, agrupada y especializada, según sus funciones. Cuando se genera un estímulo, el tálamo las recibe y las impulsa a las neuronas específicas. A excepción del sentido del olfato, todo llega, en primer lugar, al tálamo, ubicado en el más céntrico de los hemisferios. En efecto, las redes neuronales del cerebro empiezan a activarse con mayor frecuencia a causa de un estímulo externo de las sensaciones. Cuando se recibe un estímulo de tipo energía, este es transformada y magnificada en energía eléctrica; de modo que, se desarrolla un impulso nervioso (potencial de acción) que viaja a través de los nervios y la médula, desde la periferia del sistema nervioso hasta el Sistema Nervioso Central. El trabajo activo y las conexiones neuronales no son aislados, sino mancomunados; por ejemplo, en el proceso de la sinapsis, las neuronas son emisoras y receptoras a la vez; envían y reciben señales de otras iguales. Es más, una sola neurona tiene el potencial de producir varios neurotransmisores (sustancias liberadas). En este proceso sináptico existen una mayor cantidad de mitocondrias activas, ya que, estas tienen la labor de generar energía. Por otro lado, las glías (células no neuronales del SN) cumplen también una función irremplazable; pues, sostienen y rodean a las neuronas, manteniéndolas saludables y con vida.

Por esta razón, la mejora de la comprensión del texto no se encuentra solo en la lectura de libros ni en las estrategias simplistas que la acompañan para comprenderlo, sino en la estimulación cerebral, mediante *el movimiento corporal, el estímulo lógico y artístico del niño*. Esta pedagogía debe ser aplicada a lo largo de los primeros años académicos del menor. Pero, ¿qué es la comprensión lectora? En primer lugar debemos saber que la competencia comunicativa tiene una subcompetencia, que es la lectora (Díez y Egío, 2017). Esta se refiere a la capacidad de “comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.” (OECD, 2017, P. 34). De este modo, Jiménez (2014) sostiene que “la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy)” (p. 71). Si consideramos que la comprensión lectora es más subjetivo e individual y la competencia lectora está relacionada más la relación lector-sociedad, debemos precisar que la comprensión, buena o mala, de un texto condiciona el desarrollo de la competencia lectora; es decir, a menor comprensión, menor competencia. Sea como sea, la comprensión es muy subjetiva; de ahí que “Las diferencias en interpretación de una misma historia constituyen una evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.” (Rienda, J. y Espinoza, A., 2018, p. 491). Cuando se trata de “comprender el lenguaje intervienen diversos procesos lingüísticos y psicológicos, no solamente de descodificación de ideas explícitas sino también de las inferidas a partir del conocimiento del mundo universal, rescatadas de la memoria a largo plazo” (Felipe y Barrios, 2017, p. 8). El lector interactúa con el texto con el fin de sacarle el significado más profundo. Al respecto, Pérez-Zorrilla (2005) considera que “La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.” (p. 123). Para Solé (2006) “comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37). Una vez que el niño accede al código de un texto es porque antes desarrolló “cierta conciencia metalingüística” (p. 44). No olvidemos que para ella, el acto de leer es en sí mismo el acto de comprender; es decir, se lee porque se está comprendiendo. De ahí que cuando se enseña a leer, -dice- no se debe perder de vista el objetivo de la lectura. En síntesis, la autora se reafirma que para asegurar la comprensión de

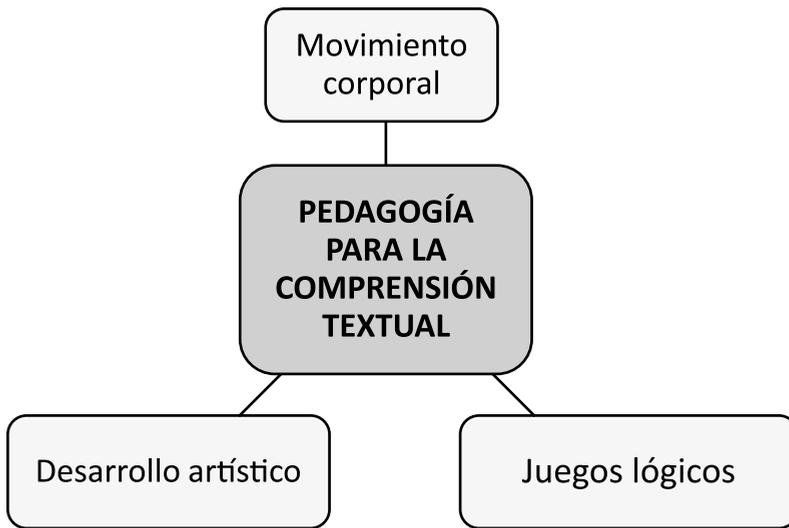
un texto, el proceso implica necesariamente a una construcción sobre el texto mismo, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que se tiene respecto a la lectura. Agregamos a esta complejidad circunstancial, basada en la experiencia (externo), los circuitos cognitivos estimulados (interno).

El pensamiento crítico y la creatividad

El pensamiento crítico está relacionado con la creatividad. Un cerebro creativo es inconforme; y la inconformidad motiva insaciablemente a la búsqueda de lo nuevo. Es ahí cuando empieza a analizar posibilidades, a comparar alternativas, a argumentar, a cuestionar y a juzgar. No demorará mucho tiempo en aportar ideas. Por ejemplo, al escuchar una canción, sin importar en qué idioma esté cantada, entenderemos, con mayor rapidez, la secuencia musical y no tanto las letras que la acompañan. Del mismo modo debe ser entendida la comprensión profunda de un texto. Pero para llegar a esos niveles de abstracción, es necesario una estimulación del cerebro, una estimulación empírica, sistemática y formal. La aplicación de la *pedagogía del movimiento, el estímulo lógico y artístico* es indispensable; pues, los cursos y/o talleres de animación y mediación de la lectura formarían parte solo de un complemento textual literal. Dicho de otra manera, un Proyecto Institucional de Lectura, tal y como está planteado, forma parte solo de una de las tantas estrategias que distorsionan y se limitan a calmar la enfermedad, mas no a curarla.

El pensamiento crítico tiene que ver con el desarrollo de la creatividad y la sistematización del cerebro; por lo mismo que, la estimulación de la comprensión textual no ha podido ser sustentada solamente con la lectura de textos. Y es que la comprensión de un texto no está relacionada, necesariamente, con la lectura. La comprensión y el análisis, tal y como se entiende, tiene que ver más con la estimulación cerebral del niño (desarrollo creativo), incluso antes de que este nazca. Esta creación mental se genera a través del *movimiento corporal, el estímulo artístico y los juegos lógicos*. Es cierto que cuando el niño aprende a leer, hace más uso de sus recursos lingüísticos morfosintácticos que de los componentes semánticos. A la medida que va avanzado de grado, entra al misterioso mundo del texto funcional, donde la gran mayoría termina perdido. En efecto, un estudiante de educación secundaria tiene que lidiar con textos más complejos, porque su edad y su capacidad analítica así lo determinan.

Los límites de una comprensión textual son los límites de una creatividad mental; y un cerebro menos creativo es un cerebro que no optimiza el pensamiento crítico. Mientras se lee un texto, no se sigue una secuencia limitada de palabras, sino una línea infinita de significados. Uno crea e imagina lo que va leyendo; de ahí que, se lee significados y no palabras. Para ejemplificar aún más, no recordamos con facilidad cómo nos enseñaron a comprender un texto; pero es más posible recordar cuándo y cómo nos enseñaron a leer. En resumen, la comprensión textual no se enseña, no se enseñó, ni se enseñará; se dio simplemente de manera automática, casi natural; no siendo el caso de la lectura, que sí fue enseñada con innumerables métodos y estrategias. Por esta razón, hay una necesidad de fomentar el desarrollo creativo del pensamiento crítico, con la estimulación y la sistematización del movimiento corporal y cerebral.

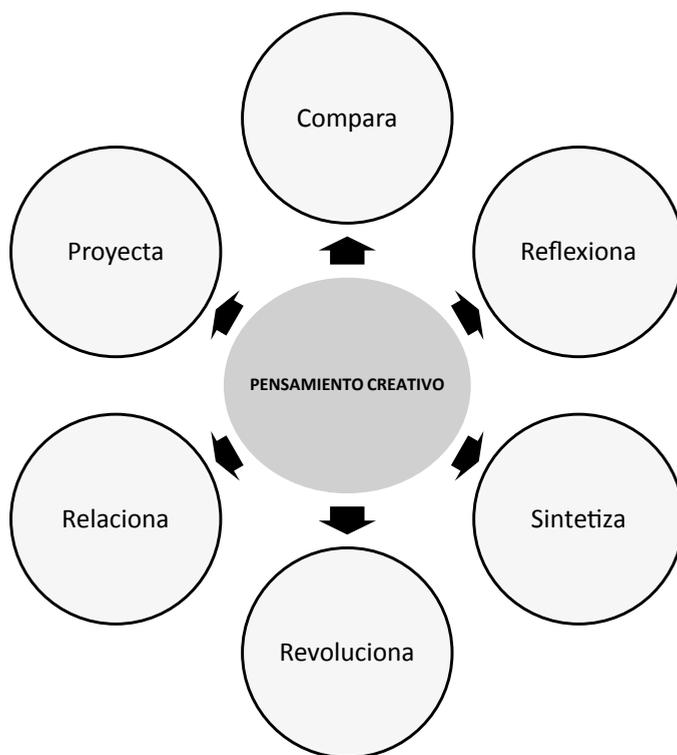


Fuente: elaboración propia

La creatividad depende mucho del estado emocional y el desarrollo del cerebro. La plasticidad cerebral es una condición muy importante para potencializar la creatividad. La plasticidad es inherente a las células cerebrales; por lo mismo que permite la reparación de circuitos corticales, además de la interconexión entre diversas áreas. De ahí su importancia. Pero, ¿qué funciones ejecutorias realiza la creatividad?; y ¿cómo esto repercute en la comprensión del texto y en el pensamiento crítico?

Puente (1999) sostiene que, la ambigüedad y confusa conceptualización de la creatividad, se deben a tres causas: la definición, propiamente dicha; segunda, la dificultad para distinguir la creatividad como rasgo único; finalmente, la confusión entre ciertos términos como el talento, la inteligencia, el prodigio, etc. El autor, pone énfasis en los estilos cognitivos y personales para encuadrar mejor la definición de la creatividad. Sobre los estilos cognitivos, sostiene que, los estilos intelectuales favorecen a la creatividad; es decir, que cada estudiante tiene una forma particular para abordar o tratar una tarea de aprendizaje. En cuanto a los estilos personales, afirma que las características de personalidad son fundamentales para entender la creatividad. Las características más sólidas son las siguientes: tolerancia a la ambigüedad (las ideas creativas toman su tiempo), voluntad para superar los obstáculos (estímulo), apertura a las nuevas experiencias (mente abierta), imaginación (los creativos imaginan cosas más intensas), excitación emocional y motivacional (relación o angustia), búsqueda de reconocimiento y autopromoción. Asimismo, en el libro se toma la propuesta de Graham Wallas, que en 1926 propuso una secuencia de etapas en los procesos creativos. En él se considera cuatro etapas: la primera sería la preparación, aquella donde se reúne la información, las ideas; la segunda sería la incubación, ahí donde se crea la idea consciente o inconsciente; la tercera etapa sería la iluminación, que es la inspiración al momento de solucionar algo; finalmente, la cuarta sería la verificación, es decir, la etapa donde se pone a prueba la solución (como se cita en Puente, 1999).

Como podemos observar, existe una variada conceptualización de la creatividad. Nuestro planteamiento tiene un esquema circular para entender el proceso abstracto de la creatividad. Esta, se sintetiza de la siguiente forma:



Fuente: elaboración propia

Todas estas funciones intervienen para comprender una situación y/o una actividad. Por ejemplo, comprender un texto, jugar ajedrez, o incluso, diseñar una obra, necesita la práctica y el impulso de la creatividad; pues estas actividades pasan por un proceso complejo de abstracción. De manera que, el acto de comprender un texto, y desarrollar un pensamiento crítico, requieren de mecanismos semánticos asociados generados por la creatividad. Así, un cerebro estimulado empezará a reflexionar y relacionar palabras y significados, sintetizará ideas, comparará significados, perderá el miedo de avanzar y será un revolucionario del pensamiento; pues, al ser un insurrecto semántico-funcional, terminará proyectando nuevas ideas.

a. ¿Qué es el estímulo del desarrollo físico?

La cinestesia y todo lo que esto implica ritmo, movimiento del cuerpo, coordinación y espacio, estimulan la creatividad y el pensamiento crítico. La actividad física es básica para el desarrollo cognitivo del ser humano. "Así, en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física como en los años preescolares" (Gil, Contreras y Gómez, 2008). El punto crítico del ser humano es la edad temprana; es en estas condiciones donde se desarrolla con mayor eficiencia el aprendizaje. Por ejemplo, Segura, Sabaté y Caballé (2017) constatan que aquellos individuos que utilizaron y/o trabajaron sus extremidades superiores, con mayor frecuencia, obtienen mejores resultados en el desarrollo, por ejemplo, del grafismo. Del mismo modo, Arnaiz (2000) manifiesta que a través de los juegos sensoriomotrices, los niños representan una simbolización efectiva; es decir, toman conciencia, con mayor rapidez, del control y la manifestación corporal, tanto interna como externa. Esta relación lúdica-deportiva del

cuerpo con el espacio físico, reafirman la confianza y el afecto en sí mismos. Del mismo modo, Muniáin, Serrabona, Montserrat C. y Montserrat D. (2000) reiteran que, mediante la psicomotricidad se desarrolla la representación de las funciones básicas. Esto es muy cierto; pues, solo por medio de la practicidad y manipulación es posible potencializar las capacidades. El movimiento del cuerpo representa en el exterior, figuras, situaciones, cantidades, etc. Estas pueden ser realizadas de manera voluntaria e informal, o bien pueden ser ejecutadas con la ayuda de una guía prescriptiva y/o un mediador. Es importante considerar que estas actividades sean evaluadas de manera continua; vale decir, se registra literalmente todas las acciones del niño (Valdes, 2000). Esta actividad física debe ser observada y evaluada cuidadosamente por el maestro; pues, al ser un mediador, adecua el espacio según las necesidades del niño (Miedzinski, 2000). El papel del maestro es indispensable; y no se limita solamente al análisis teórico, sino que también interviene de manera funcional mediante un consejo directo hacia los menores.

b. ¿Qué es el estímulo del desarrollo artístico?

Los periodos críticos del ser humano son conocidos como aquellas “ventanas de oportunidad” en las que se desarrollan muchas de las más importantes actividades. Arnheim (1993) considera a las artes como un mecanismo mediador para el desarrollo cognitivo. Las vías sensitivas reciben un estímulo externo a consecuencia del desarrollo artístico del niño.

El arte estimula la sensibilidad y afianza los sentimientos de afectividad; consideraciones necesarias para el buen desarrollo del razonamiento. O como dice el neurólogo Damasio, tanto la cognición como las emociones están íntimamente ligas; por ello, se considera necesario, estimular la actividad artística en los niños; pues, su desarrollo afianza el estímulo cognitivo. Vale decir que, mediante el arte, el niño manipula, dibuja, pinta, crea. Esta iniciación genera un bienestar emocional en el cuerpo del individuo, para luego terminar en una motivación positiva de los sentimientos, de los pensamientos.

El arte es la expresión instintiva, silvestre, del ser humano; es la manifestación y exteriorización del espíritu; por lo mismo que es un acontecimiento innato y no, una expresión propia del desarrollo cultural. La cultura es solo el escenario para adecuar y observar el nacimiento de la naturaleza artística. La naturaleza del arte permite que esta escape de la formalidad cultural; sin embargo, la pedagogía cumple un rol importante, por ser el medio que estimule y alimente, desde fuera, lo que se está desarrollando interiormente. No obstante, este movimiento impulsador debe ser iniciado desde la gestación del bebé, y fortalecido en los primeros años de la educación básica. En efecto, para el estímulo de la creación artística, la *pedagogía del movimiento, estímulo lógico y artístico*, toma como énfasis algunas estrategias formales y otras informales.

El arte y las artes plásticas son esenciales en la vida del ser humano. No olvidemos que el arte, como tal, es inherente al ser humano; y la pedagogía da solo herramientas para lograr un mayor estímulo con el fin de que fluya libremente. La manifestación artística se podría clasificar de muchas formas; sin embargo, considero que en la escuela se deben priorizar, como mínimo, las siguientes actividades: el dibujo, la pintura, la escritura creativa, la música, el baile y los trabajos manuales. Salvo la escritura, todas las demás labores deben ser realizadas por los niños de la educación básica menor (Nivel Inicial). No es posible imaginar una escuela sin estas ocupaciones; por lo que, la pedagogía se esmera en exteriorizar lo que está comprimido en el inconsciente.

c. ¿Qué es el estímulo del desarrollo de los juegos lógicos?

Existen los juegos lógicos concretos, que son tangibles; y otros, que son los juegos de memoria, propios de lo intangible. Ambos generan el razonamiento y el juicio crítico. A través de los juegos lógicos, los niños experimentan y razonan sobre las formas y tamaños; sucesiones y secuencias, de los objetos, de los animales, de las figuras, etc. En otras palabras, esta actividad lúdica permite que los pequeños empiecen a exteriorizar, identificar y ubicarse, desde temprana edad, en el espacio y tiempo. Por tal motivo, esta tarea lógica no puede considerarse como uso exclusivo del área de matemática y/o de las ciencias física-naturales. En todo caso e irónicamente, el curso o materia de la comprensión del texto, debería ser enseñada por el profesor de razonamiento matemático, y no, por el docente del área de comunicación. Este proceso lúdico, al estimular la creatividad, impulsa también de manera directa, el razonamiento concreto, la comprensión textual y el pensamiento crítico. Esta preparación compleja, que es experimentada y no solo teorizada, genera procesos mentales que terminan en el análisis y en los juicios críticos, propios de la optimización del desarrollo cognitivo complejo.

Desde un punto de vista de las matemáticas, los juegos lógicos no solo matematizan situaciones; sino que aspiran a generar razonamiento en base a la argumentación matemática. Los estudiantes terminan justificando, toman decisiones y promueven ideas. Este proceso cognitivo es imprescindible en el desarrollo de las capacidades del estudiante. No obstante, es importante repetir que el estímulo lógico debe iniciarse y priorizarse en los primeros años de la educación básica.

Pues bien, existen muchos juegos lógicos, como los mosaicos, los rompecabezas, el ludamino, las adivinanzas, sudokus, crucigramas, etc.; además de las aplicaciones virtuales, que no deben utilizarse exclusivamente en el área de matemática y/o en las ciencias físico-naturales. Como lo dije, estos juegos sirven, también, como base estimulante, en la mejora de la comprensión lectora y el pensamiento crítico. En todo caso, y siguiendo las pautas del Currículo Nacional, las áreas deberían fomentar proyectos interdisciplinarios, preparando diversos escenarios para el desarrollo de las competencias generales. Sellés (2006) sostiene que el menor debe adquirir todas las capacidades para tener un aprendizaje sostenible; o como lo indica Gallego (2006) se deben seguir los ritmos y condiciones de la edad cronológica y pedagógica de los estudiantes. En conclusión, los juegos lógicos no solo dinamizan el aprendizaje común y general; sino que además, estimulan los circuitos neuronales relacionados con el razonamiento lingüístico-lógico de la comprensión y el pensamiento crítico.

Consideraciones finales

Tanto el progreso de la comprensión lectora como el fomento del pensamiento crítico no dependen solo de la lectura permanente de los textos; su desarrollo se debe más a la estimulación temprana del cerebro, centrada en *la actividad física, la creación artística y la práctica de los juegos lógicos*. De ahí que se propone una pedagogía, sustentada en el fomento de la actividad cognitiva. En efecto, es importante considerar y trabajar el desarrollo cognitivo en los primeros tres puntos críticos del estudiante; es decir, se debe priorizar esta campaña pedagógica en los primeros años de la educación básica escolar y preescolar.

El Proyecto Institucional de Lectura (PIL), ejecutado por el MINEDU, conduce solo al hábito y gusto por la lectura, mas no tiene como objeto mejorar los bajos índices en la comprensión textual. De ahí que exista un fracaso estudiantil en los exámenes internacionales referentes a la comprensión básica de cualquier texto.

El proyecto del Plan Lector escolar, estructurado de manera independiente por cada institución educativa, e incluso, planificado individualmente por cada profesor, ha conseguido que se eleve el número de lectores en proporción a los años anteriores; no obstante, se ha conseguido, poco o nada, en la competencia de la comprensión. Por tal motivo, urge la necesidad de planificar, organizar y ejecutar un plan nacional educativo que eleve los índices tanto de la comprensión textual como del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica.

Referencias bibliográficas

- Ardila, A., Bernal, B., y Rosselli, M. (2016). Área cerebral del lenguaje: una reconsideración funcional. *Neurología*, 62(3), 97-106.
- Arnaiz, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, (0), 5-13.
- Arnheim, Rudolf. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Díez, A., y Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22-35.
- Felipe, A., y Barrios, E. (2017): Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Ferri, L. (2015). Cerebelo y lenguaje: intervención logopédica en sus trastornos. *Neurología*, 60(1) 57-62.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia. México: Ectores.
- Gil, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 71-96.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., y Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Neurología*, 38(1), 58-68.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), pp. 65-74.
- Miedzinski, K. (2000). Educación Psicomotriz-Educación del movimiento. Experiencias en Sudamérica. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, (0), 25-35.
- Muniáin, J., Serrabona, J., Montserrat, C. y Montserrat, D. (2000). Representación verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (0), 85-102.
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- Pérez-Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. España: Alianza
- Rienda, J. y Espinoza, A. (2018). El discurso publicitario y el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 489-503.
- Sánchez, E., y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual, *Aula*, 20, 83-101.
- Segura, M., Sabaté, M. y Caballé, C. (2017). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educación infantil: aportaciones de la psicomotricidad al grafismo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, (42), 5-19.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, (88), 53-72.
- Solé, I. (2006)..*Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valdés, M. (2000). Pauta para evaluar el juego en la clase de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, (0), 77-84.

Liderazgo docente en la perspectiva de
universitarios

JEBAMENTSIRORI OBAMETANTSINKARI
PAJENKANTANTATSIRI YOMETANTSI
IROPOTANTYARI ÑANATATSINKARI
UNIVERSITARIOS

Amawtap umakaynin hatun yachaywasip
munaynikunachu

Kengagantsi kanin角度 ikomantagetaigagani
sangenaigatsi jitaigacha universitários

Héctor Miguel Lázaro Hernández.
Gladys Hernández Romero.***

Recibido: 14 Junio 2019
Aceptado: 20 Agosto 2019

* Filiación: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Datos de los autores

Héctor Miguel Lázaro Hernández. Mexicano. Estudiante de onceavo semestre de la licenciatura en Mercadotecnia.

Correo: Hmhernandez.hmlt@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8440-5838>

Gladys Hernández Romero. Mexicana. Licenciada en Educación con especialidad en Ciencias Sociales. Maestra y Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, impartiendo clases en licenciatura, maestría y doctorado. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores, desde el 2012. Candidata al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) durante el periodo 2020-2022.

Correo: gladiolita6@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-2937>

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo, exponer el papel que juega el liderazgo docente en la formación de los futuros profesionistas, y conocer las distintas formas en que el profesorado ejerce el liderazgo frente a la comunidad estudiantil. La investigación que nos ocupa se realizó en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El estudio implementado fue empírico y se basó en una muestra intencional o de conveniencia de 107 estudiantes pertenecientes a las licenciaturas en Mercadotecnia y Contabilidad Pública. Los resultados muestran que prevalece un liderazgo democrático.

Palabras clave:

Institución de Educación Superior, profesores, modelo a seguir, dirigente.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Akametyatsirori ñanatatsineri, kenkitsashiriansi kematyaperoterone, amakobentsirori abisatsiri aipatyaki.

Lisichiku limaykuna:

Hatun yachaywasi kaynin, amawtakuna, likanap, ñaawpaliy.

Nibarintsi Katingaro:

Ogomentotsipongo irasi tsongagetiro isangenare, ogomeantaigatsi, iragiate ira pinkatsaripage.

Professors leaderships' from university student's perspective

Abstract

This work has as objective, to exhibit the role professors leaderships' plays in academic education of future professionals, and to know the different ways professors perform leadership over student community. This investigation was carried out in Universidad Juárez Autónoma de Tabasco's business division. The implemented survey was empirical and based on a purposeful or convenience sample of 107 students belonging to Marketing and public accounting degree. The results reveal that a democratic leadership prevails.

Keywords

Institute for higher education, professors, model to follow, leader.

Liderança docente na perspectiva de estudantes universitários

Resumo

Este trabalho tem como objetivo expor o papel que desempenha a liderança docente na formação dos futuros profissionais e conhecer as diferentes maneiras pelas quais os professores exercem liderança perante a comunidade estudiantil. A pesquisa em questão foi realizada na Divisão Acadêmica de Ciências Econômicas Administrativas da Universidade *Juárez Autónoma de Tabasco*. O estudo implementado foi empírico e baseou-se em uma amostra intencional ou de conveniência de 107 alunos pertencentes às licenciaturas em Marketing e Contabilidade Pública. Os resultados mostram que prevalece uma liderança democrática.

Palavra-chave:

Instituição de Ensino Superior, professores, modelo a seguir, dirigente

Introducción

Actualmente las Instituciones de Educación Superior están urgidas a mantener un equilibrio entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, equilibrio que fructificará en los resultados obtenidos cuando los actuales estudiantes egresen.

En este tenor, son los maestros quienes tienen un papel imprescindible en la pirámide educativa al orientar y apoyar a sus alumnos en la mejoría de su calidad de vida.

Calidad que se logrará por medio de una preparación integral que incluya aspectos intelectuales y morales, siendo el profesor quien juega el rol de guía educativo, porque es un factor crucial en el fortalecimiento del aprendizaje, basándose en los métodos más adecuados de enseñanza, dependiendo de la asignatura que tenga a su cargo. Él será quien los apoye académicamente a lograr sus objetivos en la búsqueda del éxito.

De ahí la importancia del liderazgo que se puede definir como un proceso de influencia: el que la ejerce y los sujetos a ella, refiriéndose al líder y a los seguidores. Influenciar a los demás implica producir algún cambio entre los aprendices, ya sea la motivación, la competencia, el carácter, entre otros, provocados por las acciones del líder (Vázquez, Bernal y Liesa, 2014, p. 81).

Intentar predecir la eficacia del liderazgo en los diferentes contextos no es tarea fácil, debido a su complejidad, ya que el liderazgo consiste en algo más de lo que la gente dice y hace; viene dado de adentro hacia fuera y se alimenta día a día de las interacciones productivas que emergen de la trama relacional de la institución y que a su vez interviene directamente al ser humano. (González y González, 2008, p.37)

Lowney (2004, p.16) señala que “...el líder determina adonde necesitamos ir, nos indica el camino acertado, nos convence que es preciso ir para allá y nos conduce a través de los obstáculos que nos separa de la tierra prometida”.

Por lo anterior, se afirma que los docentes son agentes esenciales en el crecimiento académico, ético y social del estudiante. Los estilos de liderazgo docente tienen distintos niveles de impacto que van desde lograr el aprendizaje eficaz hasta dejar que el grupo se encamine de manera autónoma, habiendo completa libertad en la toma de decisiones.

Desarrollo

Para mejorar la calidad educativa existen muchas estrategias, de entre ellas sobresale la que consiste en formar profesionistas y profesionales íntegros, con valores éticos y morales que favorezcan la mejora de la sociedad, logrando de esta forma un impacto positivo en la vida de cada uno de sus integrantes.

Hoy en día la educación superior juega un papel imprescindible en el crecimiento económico y desarrollo de un país y es responsable de formar profesionistas altamente competitivos para afrontar los problemas que actualmente se encuentran en la sociedad, recordemos que “Las universidades públicas... son las instituciones en las que se forman personas y se realiza la mayor parte de la investigación y el desarrollo científico y tecnológico de cada país.” (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2010, p. 173). Rodríguez, Cárdenas y Campos consideran que “...los desafíos para el desarrollo a nivel país, ha situado la atención en el sistema

educativo como parte de las soluciones a las tensiones sociales, políticas y económicas existentes” (2011, p.45).

Por su parte Angulo y Valqui (2013, p.11), señalan que el sistema educativo se encuentra en un momento de contextualización a fin de que responda a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolar. (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

Cualquier docente o estudiante de hoy se desenvuelve en un entorno cultural en el que están presentes temas de “liderazgo”, “llamados a ser líderes”, y “liderar”, desde la escuela hasta las altas esferas de la vida social, política e internacional. Estas nociones se viven y se sienten en todos los ámbitos de la vida, por ende, el mundo de la educación no puede estar exento de tocar el tema con una mirada amplia y crítica. (Bonnet, 2016, p. 143)

El perfil profesional es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas. Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa. (Bozu y Herrera 2009 p. 90)

En la era del conocimiento, el docente controla los procesos de enseñanza, asumiendo el rol de líder y el estilo de liderazgo que adopte puede influir en el aprendizaje, emociones y actitudes de sus estudiantes, el profesor dentro del grupo y fuera de él es un líder, “...y la opinión de un líder tiene una importancia muy especial y que su modo de interpretar, dar sentido y reaccionar emocionalmente ante una determinada situación, lo convierte en el principal gestor...” (Goleman, Boyatzis y McKee, 2016), esto quiere decir que el rol que el docente juega llega a ser en algunos casos, protagónico.

Drucker (1989) en Aguilar y Morales (2015) refiere que los líderes eficaces son capaces de dirigir, impulsar y supervisar a sus colaboradores, así mismo se espera que los directivos y los miembros que ocupan puestos de responsabilidad sobre otros individuos en una organización. En consecuencia, se puede afirmar que el liderazgo implica funciones de dirección, de mando y de responsabilidad. (p.83).

Un buen liderazgo demanda la creación de condiciones que aseguren una participación amplia, constante y prolongada, en la cual no sólo se puede asumir un papel de espectador, dejando que las cosas pasen, sino debe ser un ente participativo, activo, del proceso, y eso sólo se logra en la medida que el líder maneje adecuadamente un liderazgo eficiente en la dinámica de su desempeño laboral (González y González, 2008, p.38).

Para que un líder alcance su éxito debe contar con estrategias de motivación las cuales aporten a sus seguidores un buen motivo para contribuir y llegar al logro de los objetivos.

Entonces, el docente deberá ejercer un liderazgo efectivo a través de la motivación, para administrar eficazmente su rol académico, con lo cual, sus estudiantes se conviertan en seguidores de sus conocimientos, altamente motivados, de manera que alcancen satisfacer sus deseos y necesidades. (Alvarado, Prieto y Betancourt, 2009, p.3).

González y González (2016, p. 38) señalan que el líder tiene la característica personal denominada consideración individual cuando toma en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial, actuando como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo; es un líder que escucha y sabe delegar, dando luego retroalimentación constructiva a sus seguidores.

Al respecto González, González, Ríos y León (2013) mencionan que el docente universitario como actor social demanda en su formación las competencias básicas para ejercer un liderazgo eficaz; haciéndose necesario, que en los contextos educativos, el profesor asume una actitud crítica y participativa desde su desempeño laboral como una alternativa de cambio en la educación de estos nuevos tiempos. (p.359).

En definitiva, de todas estas definiciones se sobreentiende que el o la líder es todo aquel individuo que influye de forma positiva o no sobre un grupo de personas, que suelen ser denominados seguidores o simpatizantes, este dominio o influencia, es lo que se conoce como liderazgo, y su fin es el logro de metas, cabe señalar que desde el inicio, estas metas deben ser de carácter colectivo. El líder es quien asume la motivación de sus seguidores para llegar a dichas metas. (Zuzama, 2014, p. 6).

Liderazgo educativo

Éste demanda atributos que hacen posible una sociedad más humana, donde los agentes del proceso educativo constituyan una proyección de valores con principios éticos que impacten en el desarrollo de la persona, y cuyo proyecto de vida lo lleve a cuestionarse sobre el papel que desempeñará en la sociedad (Sierra, 2016, p.115), este desempeño deberá estar siempre basado en la cooperación y en las buenas prácticas educativas, ya que este tipo de liderazgo, según señalan Argos y Esquerria, se refiere no sólo aquello que se lidera, sino a los efectos que causa en las personas (2013,p.230).

A su vez Bolívar (2010) considera que “Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo”.

La docencia es una profesión asumida por personas dedicadas a la formación de personas. A través de ella, el docente realiza su papel más importante: ser modelo de vida. Pero como todo ser humano, él es un ser en formación permanente, capaz de reconocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, de asumir sus errores. (Figuerola 2012 p. 519).

Y es que el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar 2010), es un fuerte compromiso el que asume día a día el profesor dentro y fuera del aula.

Lo anterior, en función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, y satisfacer los requerimientos y criterios de lo que demande la sociedad en su conjunto, dentro de los liderazgos educativos y su trabajo así como del equipo de gestión.

Existen diferentes estilos de liderazgo, sin embargo, son pocos los que tienen éxito en las organizaciones, en este trabajo se presentan cuatro estilos, siendo los más comunes que podemos encontrar, los cuales son: Autoritario, Democrático, Laissez Faire (liberal), y Transformacional.

a. Liderazgo Autoritario: Este tipo de líder dirige de una manera rígida y estará vigilando constantemente a su grupo con la finalidad de verificar el cumplimiento de las tareas, por lo que pide conformidad y cumplimiento de sus subordinados.

De acuerdo con Figueroa (2015, p.25) caracteriza a los líderes autoritarios por denotar claramente el poder que practican en alguna institución, por lo general se centran en dar órdenes y ver que los demás las cumplan, no toman en cuenta la participación de los demás en la toma de decisiones.

b. Liderazgo Democrático: Un guía democrático escucha a sus discípulos y los valora. “El líder democrático da pautas generales a modo de guía, tomando en cuenta las opiniones e ideas de sus seguidores, efectúa indicaciones y sugerencias básicas para lograr las metas grupales” (Soria, 2014). Al escuchar diferentes puntos de vista, el líder va enriqueciendo su aprendizaje y fortaleciendo sus decisiones.

c. Liderazgo Laissez-Faire: El liderazgo Laissez-Faire o Liberal abarca a un tipo de líder que no está a cargo de las decisiones o del control de las personas, por eso mismo se le llama liberal, puesto que no está imponiendo el control en las personas a su cargo, sino que les ayuda dándoles las herramientas, es decir; promueve las acciones y delega actividades otorgándoles autonomía en sus deberes.

Para Martínez (2004), el líder laissez faire o liberal es una persona inactiva, que evita la toma de decisiones y la supervisión responsable dentro de una organización, por lo cual no participa en el grupo y que otorga total libertad a sus miembros.

Al respecto, Chiavenato (2005, p. 107) lo describe como un estilo de libertad total en la toma de decisiones grupales o individuales con participación, dejando toda decisión a cargo del grupo y sin ningún control alguno durante el procedimiento de las actividades, solo comenta u opina si este es mencionado o necesitan de su ayuda.

Sin embargo, según Chiriboga, y Caliva, 2010 este tipo de liderazgo puede obtener un resultado satisfactorio, siempre y cuando, las personas estén calificadas para realizar su respectivo trabajo.

Esta idea es reforzada por Hodge y Johnson, (1970) quienes afirman que para que el liderazgo laissez faire dé buenos resultados se requiere de un grupo de subordinados de calidad; no obstante debido a que los subordinados tienen poder sobre la toma de decisiones se corre el riesgo de que éstos cambien las metas de la organización por las suyas propias, es por ello que este tipo de liderazgo debe ser aplicado cuidadosamente solo en circunstancias especiales además de que la selección de los subordinados debe de hacerse con prudencia.

d. Liderazgo Transformacional: Es indudable que el docente siempre ha figurado como líder en su quehacer de formador, no obstante, su papel de liderazgo ha cambiado con el tiempo. Se requiere de docentes con compromisos; líderes transformacionales para seguir motivando la interacción social entre los equipos de trabajo en el aula.

Este ejercicio de liderazgo transformacional consiste, por un lado, en inducir en otros el proceso continuo de mejoramiento y, por otro, estar en posición de influir para producir la innovación. Su esencia se centra en los siguientes aspectos: la toma de decisiones, la motivación y el empuje de los profesores en la innovación educativa. En éstos es trascendente la actitud de liderazgo transformacional. (Alvarado, Prieto, y Betancourt, 2009 p.7).

Metodología

La investigación que nos ocupa se realizó en una Institución de Educación Superior perteneciente al sector público ubicada en el sur-sureste de la República Mexicana, cuenta con doce Divisiones Académicas y fue precisamente en una de ellas en la que se llevó a cabo este trabajo.

El estudio empírico se basó en una muestra intencional o de conveniencia 107 estudiantes pertenecientes a las licenciaturas en Mercadotecnia y en Contabilidad Pública, quienes al momento de aplicar los cuestionarios cursaban los primeros dos semestres.

El criterio para determinar la muestra se basó en estudiantes regulares, asiduos asistentes a clases, y que hubieran cursado hasta el 15% de sus créditos, no tomándose en cuenta edad, género, turno al que asiste ni estado civil.

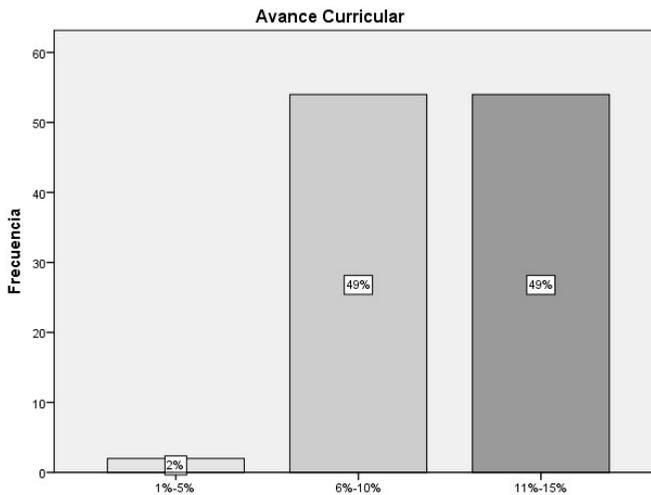
Los participantes accedieron de manera voluntaria a responder al cuestionario formado por diez preguntas de opción en las que se les pide su opinión sobre el liderazgo docente de sus profesores.

Análisis de resultados

Del total de los participantes en este trabajo, 2% tiene un avance curricular del 5%, un 49% de ellos el 10%, y el resto cuenta con un avance del 15%, como se muestra en la gráfica 1.

El avance curricular representa dentro del modelo flexible la cantidad de asignaturas aprobadas por cada semestre, que en este modelo se llaman ciclos. Este modelo "...incluye la flexibilidad numérica, funcional, administrativa, tecnológica, de gobierno, y, por supuesto, la curricular o referida al plan de estudios." (Escalona, 2008, p. 147), de tal suerte que el estudiante tiene la libertad de elegir cuando y cuales asignaturas cursar a lo largo de cada ciclo escolar.

Gráfica 1.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les cuestionó sobre si el docente propicia la retroalimentación de los temas, el 83% (estudiantes) respondió afirmativamente, como se muestra en la gráfica 2, lo que quiere decir que el estilo predominante para esta respuesta es el democrático.

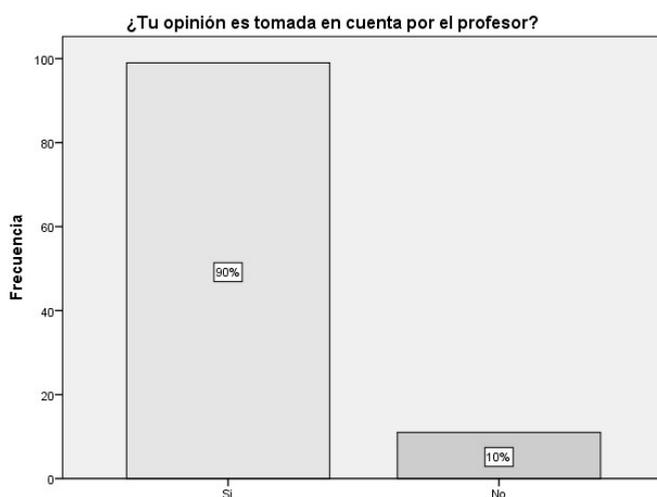
Gráfica 2.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes (90%) considera que la opinión dada por ellos durante la clase es tomada en cuenta por el docente, (gráfica 3), lo que se traduce en Liderazgo Democrático, el 10% restante percibe un estilo de Liderazgo Laissez-Faire caracterizado por "... delegación del poder, desinterés y evasión de responsabilidad". (Pacsi, Estrada, Pérez y Cruz, 2014, p.69).

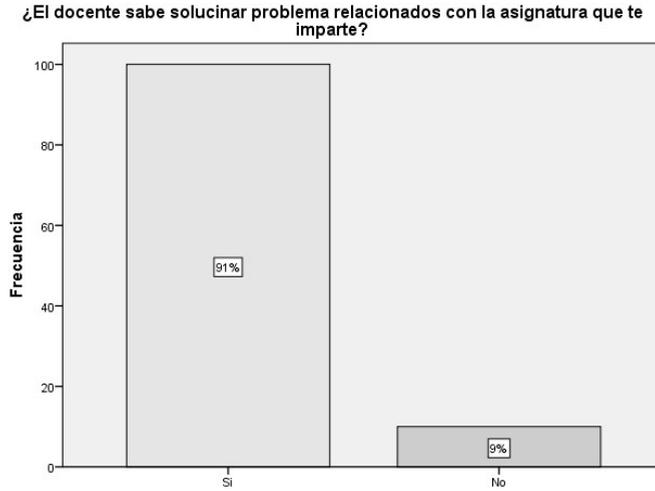
Gráfica 3.



Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta sobre si el maestro sabe solucionar problemas relacionados con la asignatura que imparte, el 91 % respondió afirmativamente, de acuerdo con Rodríguez-Molina, el docente es un líder nato “El líder pedagógico... centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos...” (2011, p. 257), es decir, cuenta con las herramientas para solucionar los problemas que se le presenten a lo largo de su desempeño académico.

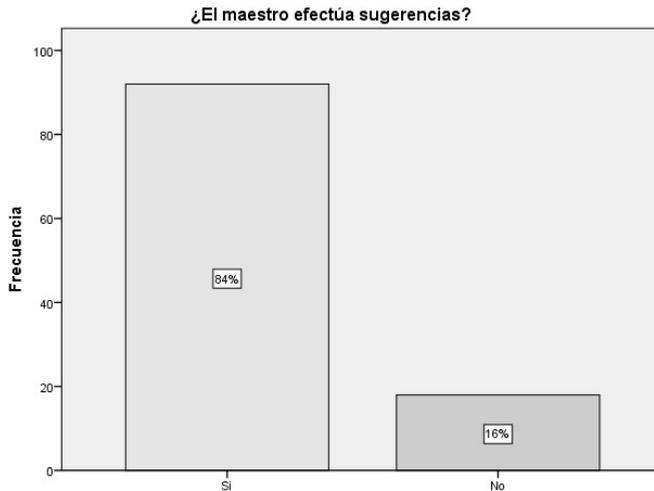
Gráfica 4.



Fuente: Elaboración propia.

89% de los encuestados considera que sus profesores efectúan sugerencias dentro del salón de clases. Estas sugerencias tienen como principal objetivo orientar al estudiante dentro de su aprendizaje, a fin de lograr mejores resultados. Los resultados se muestran en la gráfica 5.

Gráfica 5.



Fuente: Elaboración propia.

Para el 55% por ciento de los participantes, el docente impulsa el aprendizaje a través de actividades didácticas, como se muestra en la gráfica 6. El empleo de estas actividades busca fijar los conocimientos en quienes las practican, ya que “La mejor manera de conseguir una formación adecuada para nuestros estudiantes es inducir en ellos una participación activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a través de la práctica y la experimentación” (Costa y Dorrío, 2010, 466).

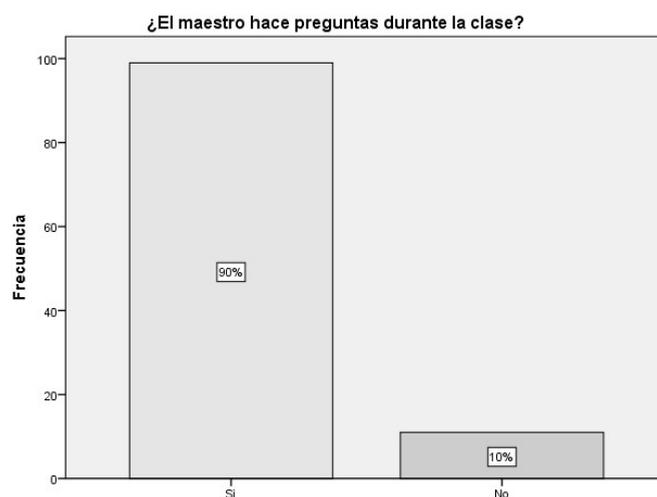
Gráfica 6.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante que el docente se cerciore que el tema ha sido comprendido por los estudiantes mediante el planteamiento de preguntas relacionadas con éste, por lo que el 90% de los participantes en este trabajo manifiesta su beneplácito al contar con profesores que cuestionan durante la clase lo enseñado en esa jornada. Ver gráfica 7.

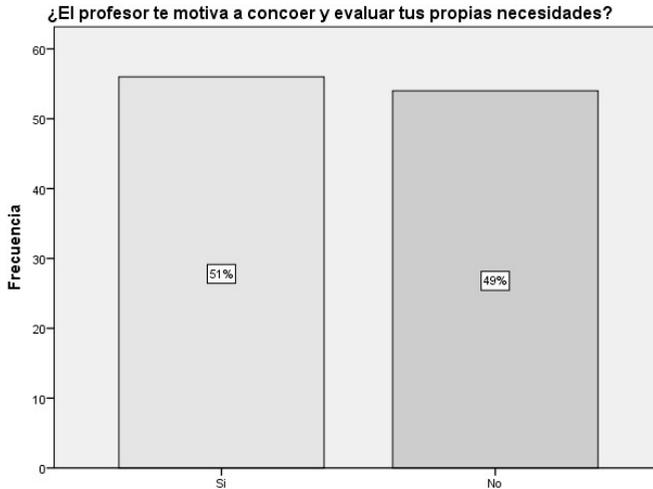
Gráfica 7.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les cuestionó si el profesor los motiva a conocer y evaluar sus necesidades, el 51% respondió que sí. Al respecto Hué (2012, p. 49) señala que esto se logra cuando los estudiantes aprenden a desarrollar un juicio propio, una actitud positiva en relación con situaciones complejas de la vida, cómo y cuándo reaccionar. Sin embargo el 49% señaló que el docente no lo motiva a conocer y evaluar sus necesidades. El tipo de liderazgo predominante en estas respuestas es el Laissez-Faire también llamado no liderazgo caracterizado porque el líder retrasa las decisiones (Álvarez, Castillo y Falcó, 2010, .p. 220). Los resultados se muestran en la gráfica 8.

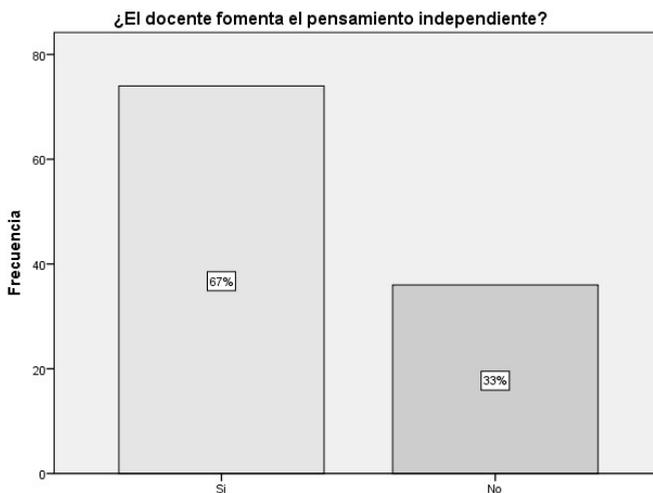
Gráfica 8.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 9 se muestran los resultados obtenidos de la pregunta sobre si el docente fomenta el pensamiento independiente, el 67% respondió afirmativamente. Ante este hecho, Sánchez-Reyes y Barraza- Barraza (2015, p.164) consideran que una característica que definen al líder democrático es su capacidad para fomentar la participación, además de tomar en cuenta las opiniones del grupo.

Gráfica 9.

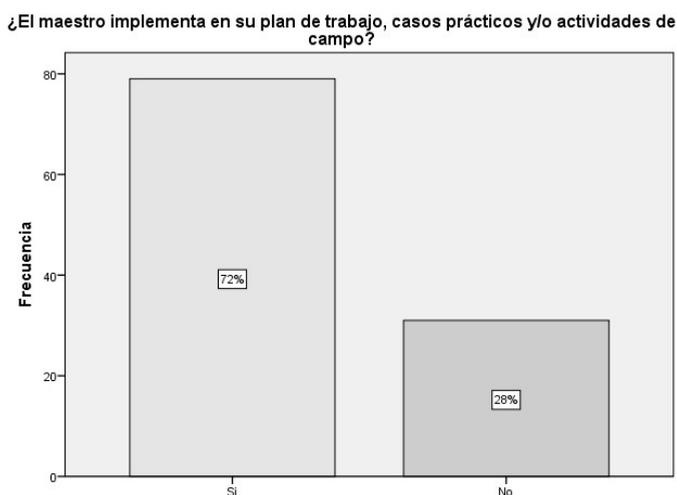


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 10 se muestran los resultados de la pregunta sobre si el maestro implementa en su plan de trabajo casos prácticos y/o actividades de campo. El 72% respondió afirmativamente. Los profesores para alcanzar un mejor resultado en el aprendizaje de los universitarios han optado por una enseñanza basada no solo en la teoría sino también en la práctica, es decir, no se enfocan solamente en exponer el contenido de los temas, también se encargan de guiar y verificar que los alumnos apliquen estos conocimientos fuera del aula de clases.

González (2008,p.43) señala que "El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores". La mejor forma de poner a prueba lo estudiado está en la práctica y es ahí donde los estudiantes pueden equivocarse y aprender.

Gráfica 10.



Fuente: Elaboración propia.

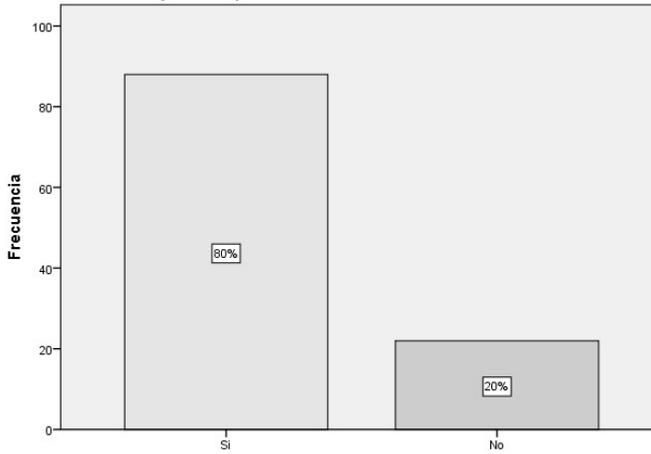
El buen líder docente se coloca como modelo a seguir a través de sus acciones y responsabilidades, demostrando la capacidad que tiene al seguir correctamente las indicaciones a las que está sujeto. Alvarado, Prieto y Betancourt mencionan que "Se requiere de docentes con compromisos; líderes transformacionales para seguir motivando la interacción social entre los equipos de trabajo en el aula"(2009,p. 7).

Cuando se les cuestionó a los estudiantes si el docente lleva a cabo su plan de trabajo en tiempo y forma, el 80% respondió de forma afirmativa, contra el 20% que considera que el profesor no cumple en esta parte.

En consecuencia, el actuar del docente es visto por el alumno como un motivador que influye en su comportamiento. Por ejemplo cuando el profesor imparte la clase irresponsablemente, genera un cambio de actitud en el desempeño del estudiante, haciendo que éste disminuya su ritmo de aprendizaje. Los resultados se muestran en la gráfica 11.

Gráfica 11.

¿El docente lleva a cabo en su plan de trabajo en tiempo y forma para saber qué hacer y como aplicar los conocimientos a la realidad?



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados demuestran que los docentes tienen un alto liderazgo en un grupo de clases ya que propician la retroalimentación de los temas, de tal forma los predominan y poseen un buen estilo de enseñanza, para que esto se lleve a cabo es considerada la opinión de cada estudiante y entre todos obtener una excelente aportación. Los estudiantes son cuestionados por el docente para cerciorarse que el tema ha sido comprendido.

La gran mayoría de los universitarios mencionó que sus maestros efectúan sugerencias dentro de clases con el objetivo de fomentar un mayor aprendizaje y esto es impulsado a través de actividades didácticas que llevará a la formación adecuada en el proceso de enseñanza. Los profesores optan por una enseñanza basada no solo en teoría sino también en la práctica, esto destaca a un buen líder, así que cumple con su plan de trabajo en tiempo y forma.

Los profesores dan resultados eficientes al momento de impartir una asignatura, cuando se presenta alguna problemática respecto a la materia cada uno de ellos se encuentra preparado y cuenta con herramientas para la solución de los problemas que se pueden presentar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. y Morales, M. (2015) Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios *Revista de psicología* 9 (1), 80-83. Obtenido de: http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/424/302
- Alvarado, Y., Prieto, A., y Betancourt, D. (2009) Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario *Actualidades Investigativas en Educación* 9 (3) 1-12. Obtenido de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9506/17920>
- Álvarez, O., Castillo, I. y Falcó, C. (2010). Estilos de liderazgo en la selección española de Taekwondo. *Revista de Psicología del Deporte* 19 (2), 219-230. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/pub/revsidep/19885636v19n2/19885636v19n2p219.pdf>
- Angulo, A. y Valqui, C. (2013). *Liderazgo transformacional y nivel operativo de la programación curricular en instituciones educativas primarias: Divino Maestro y Nuestra Señora de la Salud*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Gestión Educativa. Perú: Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
- Argos, J. y Esquerria, P. (2013). *Liderazgo y educación*. España: Publicam
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad* 9(2), 9-33. Obtenido de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bonnet, D. (2016). Reflexiones para un docente líder. *Educación y Ciudad* 30, 141-150. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705044.pdf>
- Bozu, Z. y Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(2) 89-97. Obtenido de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Chiavenato, I. (2005). *Teoría general de la administración*. México: Mc Graw Hill.
- Chiriboga, H. y Caliva, J. (2010). *Formando agrolíderes metodología para el fortalecimiento del liderazgo en el sector agropecuario*. Costa Rica: Centro Hemisférico de liderazgo en agricultura
- Costa, M. y Dorrió, (2010). Actividades manipulativas como herramienta didáctica en la educación científico-tecnológica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias* 7 (2), 462-472. Obtenido de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2613>
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica* 22 (44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008
- Figueroa, M. (2012). Principales modelos de liderazgo: su significación en el ámbito universitario. *Humanidades Médicas*, 12(3), 515-520. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300010
- Figueroa, M. (2015). Estilos de liderazgo directivo y adecuado desempeño docente en centros educativos maristas de San Salvador. Tesis de grado para optar el grado académico de Magister en Gestión Educativa, Escuela de Postgrado, Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Obtenido de: <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/57>
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mikké, A. (2016). El poder de la inteligencia emocional. El líder resonante crea más. Estados Unidos de Norteamérica: PenguinRandomHouse
- González, O. y González, L. (2016). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 1 (12), 35-44. Obtenido de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/multiciencias/article/download/16883/16857>
- González, O. y González, O. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 37-43. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272008000100008&script=sci_abstract&tlng=es

- González, O., González, O., Ríos, G., y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 15(3) 350-560. Obtenido de: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2178>
- Hodge, B., y Johnson, H. (1970). *Administración y organización*. Argentina: El Ateneo.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Fuentes* 12, 47-68. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32947>
- Lowney, C. (2004). *Las mejores prácticas de una compañía de 450 años que cambió el mundo. El liderazgo al estilo de los Jesuitas*. Colombia: Norma
- Martínez, M. (2004). *Orientación a mercado. Un modelo desde la perspectiva de aprendizaje organizacional*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Latinoamericana de educación superior* 1(1), 171-188. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722010000100013&script=sci_arttext
- Pacsi, A., Estrada, W., Pérez, A. y Cruz, P. (2014). Liderazgo Laissez- Faire. *Revista Investigación de Administración* 1(1), 67-72. Obtenido de https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_va/article/view/849/817
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving school leadership. *Parios, OECD* 1, 9-19. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2011). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (1), 45-57. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/551/55123361004/>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores* 14(2), 253-267. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-129420
- Sánchez, J. y Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai* 11 (4), 161-170. Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/461/46142596010/>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20649705007>
- Soria, O. (2014). *Estilos del liderazgo de los/as docentes en el área de cultura*
- Vázquez, S., Bernal, J. y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 79-97. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460004>
- Zuzama, J., (2014). *Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real*. Memoria de trabajo de fin de grado de Pedagogía. España: Universidad de las Islas Baleares



La estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesionales de la Construcción Civil

ARETAKOPEROTANTYARORI YOMETANTSI EJATZITA YOTANETANTSI YOTAKOYETSIRORI BETSIKIRORI PANKOTSIPE

Yachachi yachakunap imanu
lulayninkunata,yachanap ishpichi lulakuna allin
yachakunap

Ora komantagantsi kantëgotiro ogotagantsi kara
yogometaiganakeri antagetaigiro anchategapage

*Esmérito Evaristo Ávila Rodríguez**
*Andrea del Rosario Vivanco Euvin***
*Alexandra Lily Rosado Hurtado****

Recibido: 13 Marzo 2019
Aceptado: 01 Junio 2019

Datos de los autores

* Filiación: Universidad Técnica de Babahoyo.

Esmérito Evaristo Ávila Rodríguez. Cubano. Investigador y Profesor Asistente de Derecho, Ciencias Sociales, Pedagogía, Filosofía, Literatura y Artes. Máster en Cultura Latinoamericana por la Universidad de las Artes, de La Habana, Cuba.
Correo: esmeridoavila@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-9332-1422>

* Filiación: Universidad Técnica de Babahoyo.

Andrea del Rosario Vivanco Euvin. Ecuatoriana. Docente asistente de Ingeniería civil.
Correo: andreary_07@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1023-9811>

* Filiación: Instituto Superior Técnico Eugenio Espejo

Alexandra Lily Rosado Hurtado. Ecuatoriana. Docente de Ciencias de la Educación.
Correo: alirohu_63@hotmail.com

Resumen

El desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica permite que las personas tengan acceso a información actualizada sobre los procesos productivos y servicios que ejecutan los egresados de la carrera de Ingeniería Civil. Mediante la presente investigación se constató que en los currículos de la carrera no se tiene en cuenta el desarrollo de habilidades en el uso y manejo de las normas de calidad. Los docentes que imparten las materias técnicas en dicha especialidad pueden aplicar ejercicios tendientes al desarrollo en los educandos de dichas habilidades. Se propone un sistema de acciones que permitan al docente desarrollar habilidades en sus educandos y para que los educandos se apropien de dichas habilidades. Estos ejercicios se estructuran a partir de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, partiendo del desarrollo de habilidades en el uso de las normas de calidad.

Palabras clave:

Habilidades, Estrategias de enseñanza, Estrategias de aprendizaje, Construcción Civil, Normas de calidad.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Ashimitsatsimoterine, aretakoperotantyarori yometantsi, aretakoperotantyarori yotanetantsi, betsikirori pankotsipe, aretakotantyarori saikotantsi iroperotantsi.

Lisichiku limaykuna:

Yachaykuna, imanu yachachina, imanu yachana, kawsanap ishpichi, allikap tupuynin.

Nibarintsi Katingaro:

Okantagani kara pogomaeantaganiri, okantagani kara, patotagantsi irasi antaigiro pongotsipage.

The Teaching and Learning Strategy in the Training of Civil Construction Professionals.

Abstract

The accelerated development of science and technology allows people to have access to up-to-date information on the production processes and services performed by graduates of the Civil Engineering career. Through the present investigation, it was found that the development of skills in the use and management of quality standards is not taken into account in the curricula of the career. The teachers who teach the technical subjects in this specialty can apply exercises tending to the development in the learners of these skills. This research proposed a system of actions that allow teachers to develop the skills in their students so that students use them metacognitively. These exercises are structured from teaching and learning strategies, starting from the development of skills in the use of quality standards.

Keywords

Skills, Teaching Strategies, Learning Strategies, Civil Construction, quality standards.

A estratégia de ensino e aprendizagem na formação de profissionais da Construção Civil.

Resumo

O desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia permite que as pessoas tenham acesso a informações atualizadas sobre os processos produtivos e serviços que executam os egressos do Curso de Engenharia Civil. Através dessa pesquisa constatou-se que nos currículos do Curso não se tem em conta o desenvolvimento de habilidades no uso e gerenciamento das normas de qualidade. Os docentes que ministram as disciplinas técnicas em dita especialidade poderiam aplicar exercícios voltados para o desenvolvimento dos estudantes de ditas habilidades. Propõe-se um sistema de ações que permitam ao docente desenvolver habilidades em seus educandos e que os alunos se apropriem das mesmas. Esses exercícios estruturam-se a partir das estratégias de ensino e da aprendizagem baseados no desenvolvimento de habilidades no uso das normas de qualidade.

Palavra-chave:

Habilidades, estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem, construção civil, padrões de qualidade.

Introducción

Existe una falencia en el desarrollo de habilidades en el campo de la aplicación de las normas de calidad. Por ello este trabajo está dirigido a mostrar posibles modelos pedagógicos que permitan a los futuros egresados de la carrera de Ingeniería Civil adquirirlas. Se parte de la conceptualización del término habilidades, como elemento del pensamiento y como vínculo entre objeto y sujeto.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: “La resultante de una combinación de características de ingeniería y fabricación, determinante del grado de satisfacción que el producto proporcione al consumidor, durante su uso”. (Real Academia de la Lengua Española, 2017). Por tanto, la calidad en el campo de la ingeniería civil tiene que ver con el proceso ingenieril y de fabricación de modelos para la construcción y de sus servicios asociados.

Para desarrollar habilidades que permitan su manejo adecuado por parte de los profesionales egresados de dicha carrera se debe recurrir a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que le permitan al estudiante evaluar y mejorar los estándares de calidad de sus productos y servicios.

Los docentes tienen que hacer uso de las estrategias que permitan desarrollar habilidades en sus estudiantes. Para la investigación presente se tuvo en cuenta el perfil del egresado de cuatro universidades ecuatorianas y se consultó el de universidades de Colombia, México y Venezuela. Como resultado, se llegó a la conclusión de que en Ecuador no se tiene en cuenta, en los currículos de las principales universidades, el desarrollo de habilidades para evaluar y aplicar las normas de calidad por parte de sus egresados.

Desarrollo

El egresado de la carrera de Ingeniería Civil debe poseer las habilidades necesarias para el eficiente desarrollo de su actividad laboral. Por ello el currículo debe contemplar actividades que propicien la adquisición de las mismas. En la mayoría de las universidades e institutos donde se imparte esta especialidad se coincide, generalmente, en el perfil del egresado. Tomamos al azar uno de ellos, correspondiente a la Escuela Politécnica del Litoral de Ecuador, un centro de altos estudios con una sólida experiencia en las diferentes ingenierías:

Perfil de Egreso:

Los graduados tendrán habilidades para realizar estudios definitivos en su campo de acción; diseñar y ejecutar obras civiles en las especializaciones de hidráulica, estructuras, construcción, carreteras, sanitaria y ambiental, geotecnia y suelos; desarrollar proyectos de remodelación de edificios; proyectos de edificaciones, puentes, pasos a desnivel, muelles, túneles, obras viales, obras hidráulicas, obras sanitarias, obras geotécnicas, medio ambiente, etc., así como emprender negocios relacionados con la profesión. (Espol, 2017)

De la misma Universidad se muestra el Perfil Educacional:

El Ingeniero Civil puede desempeñarse como gerente de una empresa pública o privada; ser consultor, constructor, fiscalizador de obras civiles; dirigir proyectos ejercer profesionalmente en las especializaciones de hidráulica, estructuras, construcción, carreteras, sanitaria y ambiental, geotecnia y suelos; desempeñarse como asistente y residente de obra

en Compañías Constructoras Privadas e Instituciones Públicas, así como en empresas de consultoría en obras civiles. (Espol, 2017)

Como se observa en el párrafo anterior, el objetivo formativo es el desarrollo de habilidades, que le permita al futuro egresado, con un amplio perfil, desempeñarse en diversos campos de la ingeniería de la construcción de obras civiles.

El concepto de habilidades ha sido ampliamente abordado por investigadores de diversas ramas del saber, entre las que se cuentan la Psicología, la Sociología y en especial la Pedagogía.

Para Álvarez, al analizar las características del currículo, las habilidades son: “estructuras del pensamiento, lógicas, motoras, que permiten asimilar, utilizar y exponer los conocimientos. Se estructuran en operaciones que constituyen su conformación técnica. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas”. (Álvarez, 1997). Se pudiera resumir, entonces, que las habilidades, para este autor, son esas estructuras mentales que se logran mediante la sistematización de ejercicios y que luego se convierten en modos de actuación automáticos, con mayor o menor grado de independencia.

Por su parte, para el profesor de la Universidad de Oriente, H. Fuentes, las habilidades son: “el modo de interacción del sujeto con los objetos, que se dan en la actividad y la comunicación, constituyen el contenido de las acciones que el sujeto realiza con un objetivo, juegan un papel importante en la autorregulación del sujeto y en el conocimiento de sí mismo” (Fuentes, 1999). Por lo que a diferencia del autor anteriormente citado, éste ve el desarrollo de las habilidades desde la óptica de su interrelación social, donde el lenguaje tiene un papel preponderante. En este proceso el sujeto se conoce y regula sin necesidad de un apoyo externo, necesario en etapas donde no están desarrolladas las habilidades.

Existe una reciprocidad entre el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades. Mediante el aprendizaje de nuevos conocimientos el sujeto va paulatinamente apropiándose de habilidades para la realización de determinadas acciones. Mientras que en la medida en que este propio sujeto desarrolla sus habilidades, está asistiendo a una asimilación de saberes. Esta dualidad se manifiesta en el propio sistema de relaciones sociales. La solución de problemas obliga al sujeto a desarrollar habilidades.

La Doctora Azaharez Fernández y la Máster Rodríguez Suárez consideran que las habilidades se utilizan para:

- Caracterizar los rasgos esenciales que se observan.
- Precisar las condiciones en que ocurre.
- Conocer cómo está hecho un objeto.
- Establecer su esencia y el mecanismo de su desarrollo.
- Utilizar ejemplos prácticos.
- Lograr que el estudiante pueda denominar, definir, interpretar, comparar, clasificar, medir, (en caso que se trate de magnitudes).
- Precisar las unidades que componen el conjunto. (Rodríguez Suárez & Azaharez Fernández, 2017).

El sistema operacional que compone una acción en la que interactúan el sujeto y el objeto, persiguen un fin que se asume en el proceso realizado para llegar a un determinado punto de

desarrollo. Por lo tanto la habilidad estará dada en dicho proceso. Álvarez hace énfasis en la sistematización de las habilidades que se trabajan o se quieren lograr durante el currículum correspondiente a la habilitación del futuro profesional. Para este pedagogo el profesional debe llegar a adquirir una habilidad máxima que pueda:

- Aplicar conocimientos.
- Actuar y transformar su objeto de trabajo.
- Resolver, (y esto es muy importante para el autor), los problemas generales y frecuentes que enfrentará en sus ámbitos de actuación. (Álvarez I. , 1999).

Las habilidades constituyen el elemento esencial a lograr en la formación de un profesional en cualquier rama del saber humano. En ellas se fundamentan las acciones básicas de la teoría y la praxis de los que debe apropiarse el sujeto. Para transformar el objeto, el sujeto debe contar con habilidades básicas y específicas que le permitan accionar sobre sus propiedades y modificarlas en base a las necesidades que se presenten en el espacio y ámbito temporal de su actuación.

El profesional contemporáneo debe tener dominio de las habilidades para resolver los complejos problemas que se presentan. Para ello la educación se basa en los cuatro pilares fundamentales (saber, saber hacer, ser y convivir).

La carrera de Ingeniería Civil debe formar graduados con sólidos saberes, habilidades y ética que los habilite para poder desarrollar el trabajo en la era de las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones. Del dibujo manual se pasó a la elaboración, mediante programas informáticos, de planos y simulaciones de objetos conocidos, rediseñados o innovados; nuevos instrumentos de medición y cálculo, generalmente digitalizados; la optimización del tiempo con el uso de calculadores y computadoras y hasta desde los teléfonos celulares, permiten al futuro profesional la adquisición de nuevas habilidades. Por ello los docentes debemos elaborar currículos, preparar clases y organizar el proceso docente educativo teniendo en cuenta estas nuevas tecnologías y los nuevos avances de la ciencia.

El profesional en Ingeniería Civil egresa con la capacidad de análisis y redimensionamiento de edificios, empleando programas informáticos profesionales; como tal formula y estima el coste de proyectos, supervisa y revisa y realiza informes; identifica y analiza los problemas tecnológicos de su radio de acción constructivo, con el fin de garantizar los patrones de calidad y seguridad normados; proyecta y calcula obras hidráulicas; prevé y acciona sobre los problemas del ambiente vinculados con una edificación; reconoce particularidades sociales de su zona de trabajo y realiza investigaciones para la búsqueda de soluciones adecuadas.

También el profesional egresado de la Ingeniería Civil está dotado de habilidades que le permiten proponer innovaciones para el desarrollo industrial y urbano, el uso eficiente de los recursos hídricos, la protección ecológica, vinculada a la salud pública y proyectos viales, todos encaminados al mejoramiento de la vida y el logro del estado de bienestar, adecuando la relación del hombre y el medio donde se desenvuelve su actividad.

En estas habilidades mencionadas se resume la actuación profesional del egresado de la carrera de Ingeniería Civil.

En ésta, como en otras carreras es muy importante la aplicación de las normas de calidad. Por ello dentro del currículo se debe desarrollar habilidades para el empleo de las mismas en la elaboración, análisis y evaluación de los proyectos.

La normalización y control de la calidad no forma parte del currículum de la carrera de Ingeniería Civil de las universidades ecuatorianas y de muchas universidades e institutos tecnológicos del Ecuador y el mundo. Siendo tan importante esta actividad y el desarrollo de habilidades en la misma para mejorar la calidad de las obras civiles, es significativo que no se tenga en cuenta. Los profesionales egresan con falencias en estas habilidades de la evaluación de la calidad.

Según Arredondo:

“Una norma de calidad es un documento, establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido (nacional o internacional), que proporciona para un uso común y repetido, una serie de reglas, directrices o características para las actividades de calidad o sus resultados, con el fin de conseguir un grado óptimo de orden en el contexto de la calidad”. (Arredondo, 2017)

Entre las normas de calidad la más utilizada a nivel internacional es la ISO, que se le denomina así por sus siglas en inglés, International Organization for Standardization, (Organización Internacional de Estandarización), sistema de normalización internacional para productos y servicios de diferentes áreas.

Estas normas sirven como patrón para los estándares de calidad de productos y servicio. Por ello, en la construcción de obras es aplicable. Si se tiene en cuenta que la calidad es primordial en el control de las edificaciones, entonces se hace necesario desarrollarlas en los profesionales de estas materias y evaluar su nivel de aprendizaje.

El desarrollo en los estudiantes de habilidades para evaluar la calidad de los procesos y resultados de su gestión profesional en el campo de la ingeniería civil debe ser un objetivo primordial del proceso de enseñanza / aprendizaje en las universidades especializadas en esta carrera.

Para lograr este objetivo se hace necesario que el docente domine el entorno en que se encuentra la ciencia y la tecnología actuales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El mundo asiste a un acelerado desarrollo de las ciencias y las tecnologías. El caudal de conocimientos aumenta exponencialmente en todas las ramas del saber humano. La mecánica cuántica, las computadoras y la biología molecular, vinculadas a las altas tecnologías, como la biotecnología, las ciencias informáticas, la comunicación, las ciencias espaciales, la nanotecnología, la mecatrónica, la robótica, crean nuevos productos, sin los cuales es imposible imaginar la existencia del hombre. Y, aunque hay un debate ético a su alrededor, se considera que significan el motor impulsor del desarrollo humano.

Aplicar creativamente el conocimiento de la ciencia y la técnica, mediante el vehículo de la ingeniería, conduce al desarrollo y progreso siempre que los profesionales que los utilicen cuenten con las habilidades necesarias para su implementación en la praxis. Se asiste a una revolución productiva en que los actores cuentan con nuevas herramientas, dinámicas y complejas en su manejo, pero que permiten el avance económico y social hacia un mejor nivel de vida. El ingeniero civil debe resolver adecuaciones constructivas que se correspondan con las nuevas realidades tecnológicas y que empleen los nuevos productos resultantes de las modernas tecnologías. En este punto se funden dos elementos importantes: las habilidades para su ejecución y la medición de la calidad de lo proyectado y ejecutado.

No basta con un profesional experto en su área de trabajo, sino que el nuevo ingeniero debe contar con una preparación técnica y humanística, esencial en la nueva era globalizada.

Fernando Romo, Director de Ingeniería Civil de la Universidad San Francisco de Quito, en: “La posesión y uso del conocimiento como base del desarrollo económico”, expone que:

En este marco de referencia, el nuevo ingeniero del siglo XXI debe ser un profesional de excelentes niveles de preparación profesional en su área de especialización, con sólida formación humanística en artes liberales, buscador incansable e insaciable de nuevos y actualizados conocimientos científicos y tecnológicos, que puedan ser utilizados para encontrar soluciones prácticas y eficientes a las cada vez más exigentes necesidades de nuestra sociedad y para satisfacer los sueños, cada vez más ambiciosos del hombre moderno, en todos los campos del conocimiento. (Universidad San Francisco de Quito, 2017)

Empero en ese proceso es necesario la formación de habilidades en el conocer y el ejecutar. Para ello se debe tener en cuenta las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, dos conceptos interrelacionados en el proceso docente educativo.

Estrategias de enseñanza

Estas se pueden conceptualizar como las ayudas que presenta el docente para que el estudiante realiza una profundización en el contenido de la información que se le proporciona. Constituye la correspondencia entre los métodos usados por el docente y que están encaminados al logro de aprendizajes significativos. Para ese fin se debe realizar un adecuado diseño, establecer un correcto programa, elaborar y realizar los contenidos que se deben aprender por el estudiante, tanto de manera oral como escrita. O lo que es lo mismo, una adecuada planeación del proceso de la clase. Para ello el docente debe tener en cuenta las características de sus educandos individualmente, así como del grupo que conforman.

Celia Trujillo Martínez, recomienda:

Tanto las características del grupo como el contenido de la materia están íntimamente relacionados con la forma de aprender de los mismos, también es importante contemplar los aspectos individuales, algunos alumnos son visuales, otros auditivos y unos más kinestésicos, por lo tanto, lo más recomendable es utilizar diferentes estrategias donde se involucren todos los elementos para que cada uno tenga la fuente de información acorde a su necesidad, ya que si nos abocamos a uno solo, alguno quedará confundido. (Martínez Trujillo, 2017).

De esta manera, si lo relacionamos con el interés del docente de lograr en el estudiante habilidades, entonces sería necesario diseñar una estrategia formativa en el área deseada. En el caso de las habilidades para aplicar en la ingeniería civil las normas de calidad se debe, primero enseñar su contenido y alcance y luego su aplicación y evaluación.

En el currículo se dicará tiempo a clases, tanto teóricas como prácticas, para su manejo. En ellas se debe desarrollar la observación, el análisis, la formulación de hipótesis y la búsqueda de soluciones, desde la construcción del conocimiento por el propio estudiante, o sea, el logro de una adecuada autonomía, sin recurrir a la memorización, contraria al aprendizaje significativo. (Díaz Barriga, 2010). Este aprendizaje conlleva el fomento del pensar crítico y el manejo provechoso y sintetizado de la información.

Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el sujeto activo, que es el estudiante, debe imponerse objetivos, retos y fines, que le permitan avanzar y autoevaluarse. Realiza acciones para apropiarse del conocimiento, interiorizar la información que recibe y lograr un aprendizaje significativo.

Según Guillermo Michel, el estudiante debe autoevaluarse, a través de preguntas como:

“¿Qué pretendo?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Para qué?, ¿Por qué?, ¿Qué formas de actuar, de pensar y de sentir voy a obtener como resultado de mis experiencias?, ¿A dónde quiero llegar? ¿Cómo voy a lograr lo que quiero?, ¿Cuándo?, ¿En qué momento?” (Michel, 2008). Estas se hacen con el objetivo de precisar los fines y definir el camino a seguir en el proceso de adquisición de habilidades. Cuando se transita por el camino del aprendizaje significativo el estudiante se apropia del contenido y lo transforma creativamente. Las características del proceso de aprendizaje varían según las características del estudiante. A esto se le llama estilo de aprendizaje.

Estrategias utilizadas por el estudiante y que las adecua a su estilo de aprendizaje son:

- a) Lectura y comprensión
- b) Análisis y síntesis
- c) Recursos gráficos

El estudiante emplea las estrategias con la capacidad de analizar lo conocido mediante la reflexión, el análisis y la síntesis de lo aprehendido.

En este contexto desarrollar las habilidades relativas al uso y manejo de las normas de calidad en la carrera de Ingeniería Civil es vital y necesaria, ya que no se concibe el presente sin la normalización; y un egresado de ingeniería que tiene la responsabilidad social de general productos y servicios con calidad, dado su impacto en áreas complejas de la vida humana y la salud planetaria.

Conclusiones

Las habilidades constituyen construcciones sistémicas de concientización de acciones reiteradas que se aprehenden en el estudiante y son producto de la interacción entre el sujeto y el objeto. En los currículos de la carrera de Ingeniería Civil no existe un tiempo diseñado para la adquisición de habilidades en el trabajo con las normas de calidad. Esto dificulta el desempeño del egresado. Para desarrollar las habilidades en este campo, se hace necesario aplicar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como hábitos de estudio. Estas estrategias se formalizan en la interacción con el medio circundante de los educandos. Se hace necesario condicionar el las facultades correspondientes el estudio de lo referido a la calidad para un mejor desempeño del profesional del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Álvarez, I. (1999). *El proceso y sus movimientos. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Arredondo, J. (15 de octubre de 2017). www.monografias.com/trabajos91/las-normas-iso/las-normas-iso.shtml#ixzz4wx4l13Z1.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México : Editorial McGraw-Hill.
- Espol. (14 de octubre de 2017). www.espol.edu.ec/es/facultades/FICT/carrera/ingenieria-civil.
Obtenido de <http://www.espol.edu.ec/es/facultades/FICT/carrera/ingenieria-civil>
- Fuentes, H. (1999). Dinámica del proceso docente educativo en la educación superior. *Monografía CEES "Manuel Francisco Gran"*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Martínez, C. (14 de octubre de 2017). <http://www.monografias.com/trabajos98/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.shtml#ixzz4wrEzOcgw>.
- Michel, G. (2008). *Aprende a aprender*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, A., & Azaharez, O. T. (2017). Reingeniería como metodología de enseñanza para la formación de habilidades del ingeniero mecánico. *Magazine de las Ciencias*, 51-60.
- Universidad San Francisco de Quito. (14 de octubre de 2017). http://www.usfq.edu.ec/programas_academicos/colegios/politecnico/carreras/Paginas/ingenieria_civil.aspx.

La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima

KENKITSASHIRIANTSI OBAMETANTATSIRI
YOTANTSIPANKOKI KONIJAKOTATSIRI
NAMPITSIKIKI KENATSIRI LURIN – PERU

Amawtap yachay kawsaynihuk istadup yachay
wasichu Lurin malkap mayanchu-Lima

Ora igenganepage Ogomeantaigatsi kara
timagantsigite jitacha Lurin-Lima

*Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya**
*Solangela Natividad López Huayhualla***

Recibido: 14 Junio 2019
Aceptado: 20 Agosto 2019

Datos de los autores

* Filiación: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya. Peruana. Investigador y docente a nivel de pre y posgrado. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín - Alemania. Magister en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Director de la Maestría en Educación (PUCP).
Correo: aosanchezh@pucp.edu.pe.
<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Solangela Natividad López Huayhualla. Peruana. Estudiante de la Maestría en Educación con mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Magister en Enseñanzas de las Matemáticas (PUCP). Docente en el Centro Educativo José Faustino Sánchez Carrión. Miembro del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP).
Correo: solangela.lopez@pucp.pe.
<https://orcid.org/0000-0003-4680-2108>

Resumen

En el presente trabajo de investigación se aborda el estudio de la cultura docente de una Institución Educativa Pública del distrito de Lurín (Lima), en base a las creencias de los profesores. El estudio considera los fundamentos teóricos de cultura escolar planteando la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la cultura docente desde las creencias de los profesores en una I. E de Lurín? A partir de la pregunta, planteamos el siguiente objetivo: Analizar las creencias de los profesores sobre la cultura docente referente a su práctica pedagógica y el trabajo en equipos entre los mismos. El estudio es cualitativo, siguiendo el proceso del método fenomenológico. Se trabajó con dos categorías de estudio: la práctica docente y el trabajo en equipos. Para realizar la investigación, se consideró como informantes a cinco profesores de educación secundaria y, para recoger la información, se realizó una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada en la misma institución. De acuerdo a los resultados se pudo analizar cómo es la cultura docente reconociendo la existencia de subculturas dentro de la misma organización, las cuales han atribuido diferentes significados a lo que es la práctica docente y al trabajo en equipos.

Palabras clave:

Cultura organizacional, subculturas, creencias, práctica docente, trabajo en equipos.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Apatokitachari yotametantsi, kenshiriantsipaye, kenkishiriantsi iroperotatsiri, irantakantsiri obametantsinkari, antabairontsi apatotachari.

Lisichiku limaykuna:

Achkachu kawsay yachaykuna, hukyachaykuna, yachtyaninchik, yachaiy yachapakuy, utuypa lulay.

Nibarintsi Katingaro:

Patotagantsi kaninaro, kengagantsipage, irantanepage ogomeantatsira, antagantsi opatasitanëmaroti.

Teacher culture in a marginal urban public school in Lurin – Lima

Abstract

In this research work the study of the teachers culture of a Public Educational Institution of the district of Lurín (Lima), based on the beliefs of the professors, is approached. The study considers the theoretical foundations of school culture by asking the following research question: How is the teaching culture from the beliefs of teachers in an I.E of Lurín? Based on the question, we propose the following objective: Analyze teachers' beliefs about the teaching culture regarding their pedagogical practice and teamwork among them. The study is qualitative, following the process of the phenomenological method. We worked with two categories of study: teaching practice and teamwork. To carry out the investigation, five secondary school teachers were considered as informants and, to collect the information, a semi-structured interview was conducted, which was applied in the same institution. According to the results, it was possible to analyze how the teaching culture is, recognizing the existence of subcultures within the same organization, which have attributed different meanings to what is the teaching practice and to teamwork.

Keywords

Organizational culture, subcultures, beliefs, teaching practice, teamwork.

A cultura docente em uma escola pública urbana-marginal de Lurin - Lima

Resumo

No presente trabalho de pesquisa aborda-se o estudo da cultura docente de uma Instituição Educativa (IE) pública de ensino do distrito de Lurín (Lima), com base nas crenças dos professores. O estudo considera os fundamentos teóricos da cultura escolar, fazendo a seguinte pergunta de pesquisa. Como é a cultura de ensino a partir das crenças dos professores em uma IE de Lurín? A partir da questão, propõe-se o seguinte objetivo: Analisar as crenças dos professores sobre a cultura do ensino em relação à sua prática pedagógica e trabalho em equipe entre eles. O estudo é qualitativo, seguindo o processo do método fenomenológico. Trabalhou-se com duas categorias de estudo: a prática docente e o trabalho em equipe. Para a realização da pesquisa, cinco professores do ensino médio foram considerados informantes e para coletar as informações foi realizada uma entrevista semiestruturada que foi aplicada na mesma instituição. De acordo com os resultados foi possível analisar como é a cultura docente, reconhecendo a existência de subculturas dentro da mesma organização que atribuem significados diferentes ao que é a prática docente e ao trabalho em equipe.

Palavra-chave:

Cultura organizacional, subculturas, crenças, prática docente, trabalho em equipe.

La Cultura Organizacional en las Escuelas

Al hablar de cultura es necesario referirse a aquellos procesos políticos y sociales que se dan dentro de una organización escolar. El estudio de dichos procesos aporta información sobre el significado de las acciones que tienen lugar dentro de la escuela, permitiendo entender las generadas por parte de los miembros de la comunidad, así como el estudio de los valores, normas, creencias que hay en común entre sus miembros y se distingue de otra organización (Loyo, 2015). (Rivas, 2003). Sin embargo, la cultura puede unirnos o separarnos, y se puede convertir en un factor de enfrentamiento o consenso para los miembros de la organización, por lo que conocerla y analizarla es decisivo para comprender la dinámica de la organización escolar, desarrollar su buen funcionamiento, así como lograr sus objetivos (Tomás, Mas y Jofre, 2008)

Para González, Ochoa y Celaya (2015) la cultura es un conglomerado de ideas, el cual es matizado, de forma subjetiva, por una escala de valores que la misma colectividad asigna de manera particular, interiorizando y validando dichas ideas. Cada miembro de la comunidad asume dichas formas de comportamiento y pensamiento con un significado propio, diferente a cualquier otra comunidad, y es lo que justamente diferencia a esa organización de otras. Una cultura se forma a través del tiempo entre todos los miembros de la comunidad, pero también es impartida a toda persona o miembro que se incorpore a la organización (López, 1995; Mendoza y Ortiz, 2006). La cultura organizacional es una forma propia de manifestarse mediante el pensamiento y comportamiento de los miembros, y se caracteriza según su naturaleza y dinámica. Por ejemplo, en las formas de realizar un trabajo de forma individual o en equipos, de asumir los cambios, de afrontar problemas, de comunicarse, de relacionarse entre los miembros, como también en su relación de la organización con comunidades externas.

En las investigaciones de Schein (2004) y Schein (1992 citado en Loyo, 2015) se revela que la cultura organizacional está conformada por los artefactos (comportamientos, estructuras y procesos organizacionales visibles), los valores declarados (fines, filosofías y justificaciones) y los presupuestos básicos (creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos que son inconscientes y que se dan por supuestos). Por otro lado, Anzola (2005) se refiere a la cultura organizacional como un sistema que presenta tres niveles: uno visible formado por la conducta y las manifestaciones observables de la cultura (objetos materiales o artefactos culturales), otro intermedio relativamente consciente, integrado por los valores y uno preconsciente o invisible, formado por las creencias o presunciones básicas que determinan las formas de pensar y actuar de los miembros de la organización.

Diversos autores establecen que la cultura de una organización está compuesta por valores, creencias, supuestos, percepciones, normas y patrones de comportamiento compartidos por todos los miembros que trabajan en ella. (Anzola, 2003; López, 1995; Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2009). La cultura organizacional en sí es concebida como una forma de vivir y relacionarse entre los individuos de cada organización, aquello que los mantiene unidos, con valores, ideologías y creencias compartidas, manifestadas mediante sus mitos y ritos, que también incluyen las formas de actuar que perduran en el tiempo y que van adaptando el comportamiento, en situaciones de interacción con el entorno y dentro de la misma organización.

Al respecto, Tomás, Mas y Jofre (2008) afirman que existen varias definiciones sobre lo que significa cultura organizacional, sin embargo, manifiestan que son los expertos quienes coinciden en que el tipo de cultura de una organización nace de los miembros que lo conforman

y de las prácticas que realicen dentro de ella. Para los autores, la cultura organizacional es el conjunto de:

- Costumbres y normas.
- Sensibilidades y símbolos compartidos.
- Comportamientos y estilos.
- Ideas, creencias y valores.

Se reconoce que todo miembro de la comunidad participa e influye en la formación de la cultura, cada miembro es capaz de poseerla, transmitirla e innovarla (González, Ochoa y Celaya, 2015) a través del tiempo, lo cual es importante considerar para realizar cambios dentro una organización, observando que tanto la colectividad como la individualidad son aspectos que se deben considerar, de allí el enunciado de saber que la cultura puede unirnos o separarnos, convirtiéndose en un factor para ponerse de acuerdo o enfrentarse.

Las investigaciones sobre la cultura organizacional y su rol en los procesos de cambio son aspectos que han sido estudiados en los últimos años. Así, Peiró (1999) señala que, al realizar el estudio de la cultura organizacional y sus cambios, se hace necesario saber la concepción de cultura de la que se parte, así como las interrelaciones de la organización con otros fenómenos que se dan dentro y fuera de ella. Por ello, puede afirmarse que las intervenciones estandarizadas que consideran a las escuelas como homogéneas generalmente reciben respuestas desfavorables a las esperadas, ya que no se considera la cultura de la organización, es decir, su particularidad. Aun tratándose de una propuesta de cambio interesante y exitosa en otras organizaciones, al no concordar con la cultura de dicha organización, por ejemplo, con la forma de organizarse, de comunicarse o con las horas de trabajo de los docentes, puede resultar desalentadora.

Rodríguez (2009) establece que “una estrategia y su implementación a través de estructuras y sistemas, no alineada con el sistema cultural, con las creencias y valores, podría llevar a ineficiencias, un deterioro en el desempeño y la pérdida de eficacia en el logro de objetivos” (p.69). Aplicar una estrategia que no va acorde con la cultura de la organización probablemente quiebre y no de resultados favorables en lograr cambios, requiere la consideración de contextos específicos para cada organización pues, a nivel organizacional, los pensamientos y creencias de los docentes permitirán comprender las dinámicas en las escuelas y las prácticas pedagógicas de la institución (Rosales, 2009).

Asimismo, dentro de una organización no sólo existe una cultura, sino que existen otras subculturas que, a la vez, son compartidas por los miembros (Tomás, Mas y Jofre, 2008). Cada organización escolar tiene una cultura dominante, pero dentro de ella también conviven otras subculturas. Por ejemplo, la forma de relacionarse y trabajar de los profesores de matemática puede ser diferente a la relación de trabajo entre los profesores de otra área. Cada departamento posee determinadas funciones, su propia forma de comunicarse y tomar decisiones, todo ello determinado por los miembros que lo conforman.

El cambio hacia una cultura que permita la mejora del desempeño debe llevarse a cabo en consideración de la dinámica de la organización, de adentro hacia afuera (Cameron & Quinn (1999) citados en González, Ochoa y Celaya, 2015). Por ello para poder llevar a cabo intervenciones dentro de una organización escolar, más que realizar prescripciones o descripciones, se trata de conocer, comprender e interpretar los procesos políticos y sociales dentro de la organización educativa que contribuyan principalmente a formar e instalar una cultura compartida entre sus miembros n, que permita el desarrollo de esta con el logro de los objetivos propuestos.

Al respecto Schein (1999) citado en González, Ochoa y Celaya (2015) establece que para configurar una cultura que sea compartida entre los miembros es necesario influir en sus comportamientos, creencias, conocimientos, valores y otros componentes de la misma. Diversas investigaciones concluyen que el protagonismo del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es un factor importante, ya que estudios específicos sobre el pensamiento del profesor demuestran que el proceso educativo está influenciado por sus creencias pedagógicas (Mellado y Chaucono, 2015).

Las creencias como uno de los fundamentos de la cultura en las escuelas

Calderhead (2003) señala que los docentes poseen un conocimiento propio que van adquiriendo y utilizando activamente en su práctica educativa (citado en Rojas 2014, p.91). Dicho conocimiento, para Wanlin (2009), está referido a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras características que se activan en el quehacer educativo de los docentes de forma automática o reflexiva (citado en Rojas, 2014, p.91).

A lo largo de los años y en base a diferentes estudios, se han desarrollado diferentes definiciones de las creencias del docente, destacando la de Fickel, investigador norteamericano, quien determina las creencias como “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez y Feliciano, 2006, p.109). Las creencias de los profesores, sobre lo que para ellos es educación, o el cómo se adquiere el conocimiento, lo que implica el aprendizaje o la enseñanza, son ideales que guían y orientan sus acciones dentro y fuera de las aulas, pero también en el trabajo pedagógico con sus pares, el cual se realiza de forma consciente dando sus propias razones. Por ejemplo, al diseñar sus clases, al implementarlas con los estudiantes, en la forma de concebir y evaluar el aprendizaje, la relación en el trabajo en equipos con sus pares, al relacionarse con las reformas educativas y/o programas de capacitación. De hecho, Rojas (2014) afirma que esos argumentos o “buenas razones” que establecen los profesores son el producto de las circunstancias que han experimentado en su vida profesional, por ejemplo su capital cultural, la calidad de su formación y práctica profesional, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus en relación a la toma de decisiones pedagógicas, entre otras.

A partir de sus investigaciones Mellado, Chaucono y Villagra (2017) afirman que las creencias de los docentes son construidas a partir de diferentes referentes epistemológicos, valorativos y afectivos, como resultado de la influencia de sus conocimientos y saberes profesionales. Ciertamente, las creencias de los docentes se determinan a partir de su experiencia desde su etapa escolar, pasando por su formación inicial como maestros hasta su etapa profesional, experiencia que determina en ellos diversos aspectos como la concepción que tienen sobre cómo se aprende, cómo se debe enseñar las estrategias que asume como parte de su labor pedagógica, la concepción de la didáctica, así como los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Para Van Dijk (1999) “las creencias constituyen productos de la mente cuya validación y justificación puede estar asentada en observaciones personales, en la autoridad de fuentes confiables, en inferencias lógicas o en consensos culturalmente aceptados” (citado en Martínez, Montero y Pedrosa, 2009, p.2). Las creencias constituyen construcciones mentales que

los docentes validan o justifican basándose en diversas fuentes como la experiencia en su labor pedagógica, discursos o cambios de parte del Ministerio de Educación, de su conocimiento como producto de su formación, consensos culturalmente aceptados, así como resultados lógicos o dados por hecho previamente esperados.

En este sentido, es importante saber de qué manera conciben los docentes su práctica pedagógica y el trabajo en equipo con sus pares, pues permitiría saber y comprender las creencias que los profesores tienen en relación a estos dos aspectos y así explicar las acciones que se manifiestan en la relación con sus estudiantes y colegas en sus organizaciones educativas. Al respecto, diversas investigaciones han declarado la asociación de las creencias de los docentes por las formas en cómo basan su labor pedagógica, creencias que dan explicación a las acciones que realizan en la interacción con sus estudiantes, padres de familia y docentes pares (Rojas, 2014).

Para Moreno (2000) “las creencias son ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento que posee el equipo docente, pero carece de rigor para mantenerlas e influyen de manera directa en su desempeño. A partir de ello, se establece que las creencias son aquellas ideas que se tienen de un objeto en particular que no requieren de un conocimiento teórico para perpetuarse en el saber que orienta la práctica” (citado en Mellado y Chaucono, 2015, p.4). Puede afirmarse que las creencias de los docentes son discursos personales relacionados con aspectos afectivos como resultados de la propia experiencia. Asimismo, Rojas afirma (2014) que “las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser” (p.91). En este sentido, se afirma también que las creencias abarcan expectativas y percepciones, entendiendo por expectativa a la confianza y capacidad del docente para poder lograr un determinado fin, ya que lo que espera el docente de sí mismo está en función del grado de confianza en sus estudiantes, de los procesos sociales y políticos de su organización educativa, de su formación profesional, así como de lo que pretende y considera necesario enseñar y lo que sus estudiantes deben aprender. Por otro lado, sin mayor distinción, se entiende por percepción el significado de la realidad en un sentido más sensorial, que está influida por las ideas, previamente establecidas, del profesor.

Goddard, Hoy y Woolfolk (2004) afirman que: “A nivel organizacional, los pensamientos y creencias docentes permiten comprender las dinámicas en las escuelas y las prácticas pedagógicas institucionales. Además, estos constructos están vinculados a las concepciones y creencias que los docentes sostienen a nivel individual” (citado en Rosales 2009, p.73). Ciertamente, el análisis de las creencias docentes da sentido a sus prácticas educativas y, además, es un aspecto que permite entender y dar sentido a los procesos sociales y políticos que se dan en las organizaciones educativas.

A partir de la investigación de Rosales (2009), se afirma que los constructos que consideran los pensamientos y creencias docentes a nivel organizacional son las creencias colectivas de eficacia y el sentido de responsabilidad del aprendizaje del estudiante, ello en base a que “la propia naturaleza de ambos constructos permite analizar esas particularidades de la escuela a nivel organizacional y comprender las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas a la luz de ellos” (Rosales, 2009, p.72). En otro aspecto, Rosales establece que los pensamientos y creencias docentes también permiten contar con un marco de referencia para comprender las innovaciones pedagógicas y reformas educativas.

Efectivamente, los docentes realizan su práctica pedagógica en la interacción con sus estudiantes y otros colegas mediante un trabajo colegiado, relación en la se manifiesta cómo funcionan las cosas para ellos dentro de su organización. Lo ideal es que todos los miembros desarrollen sus acciones en función a lineamientos establecidos en la organización, es decir, una cultura compartida, con la misma forma de pensar y hacer su práctica pedagógica, con los mismos objetivos y las mismas intenciones. Sin embargo, existen varios aspectos que requieren atención para mejorar dichos procesos educativos en las escuelas, donde uno de los componentes principales es el docente, y en específico, sus creencias, las cuales es necesario investigar para proponer mejoras en el campo educativo aprovechando sus particularidades.

Al respecto, Rojas (2014), establece en su investigación que las creencias tienen una naturaleza adaptativa que se encuentra constantemente en procesos de cambio, lo cual es importante considerar para realizar propuestas de mejora en las escuelas o reformas educativas. Así también Wanlin (2009) afirma que:

“Las creencias de los (buenos) docentes son adaptativas, especialmente en la medida que deben aprender a resolver o, al menos, enfrentar los dilemas propios de trabajar en el sistema escolar. Los docentes no resuelven las situaciones de enseñanza solo con creencias fijas e inamovibles. Por el contrario, viven permanentemente escenarios inciertos que requieren movilizar ideas emergentes para tomar una decisión en el aula. Los profesores enfrentan a diario eventos complejos e inciertos que requieren de decisiones variadas sobre las que no existen creencias o teorías exactas y precisas” (citado en Rojas 2014, p. 108).

Los docentes priorizan, seleccionan e implementan contenidos y logros de aprendizaje, elaboran una programación curricular, cuya ejecución está enmarcada en un calendario escolar y plasmada en un plan curricular específico, siendo todas ellas acciones realizadas según las creencias que poseen, es decir según sus propios intereses, motivaciones y según la forma en que conciben a sus estudiantes. De acuerdo a diferentes investigaciones, Rojas (2014) concluye que el efecto de las creencias docentes es determinante en la gestión de una clase. Sin embargo, cabe resaltar que las situaciones propias de la vida profesional del docente implican también la interacción con otros maestros, tomar decisiones implicadas en la gestión educativa, organización, planificación, políticas, entre otras, dependiendo de los cargos que se asumen dentro de una organización escolar.

De esta manera, Rojas (2014) establece la importancia de interpretar las creencias de los profesores a partir de situaciones reales y concretas, y no en base a situaciones ideales, concibiendo las organizaciones escolares como homogéneas, que en realidad no manifiestan situaciones donde se pronuncien los quehaceres y dificultades de gestionar, no solo el aula, sino también una escuela. En este sentido, a partir de sus investigaciones, Imbernón (2005) concluye que las creencias de los profesores se van construyendo y son influenciadas por su experiencia laboral, pero también por las redes de apoyo y la formación continua, adquiriendo mayor solidez y sostenibilidad en el tiempo con relación a la generación de espacios de reflexión y análisis colectivo de su práctica educativa, que permitan la construcción de argumentos comprensivos sobre sus decisiones pedagógicas y las razones sobre las cuales se basan. (Rojas, 2014)

Metodología de la investigación

El presente estudio busca responder cómo es la cultura docente desde las creencias de los profesores en la I.E. del distrito de Lurín, en base a dos categorías: la práctica docente y el

trabajo en equipos. Al respecto, se trata de una investigación cualitativa, que según Mayan (2001) es usada para comprender los fenómenos ocurridos con naturalidad, capturando su significado como proceso y no como producto. En este caso, se trata de comprender las creencias de los profesores en base a las categorías mencionadas.

Por otro lado, el método que orienta la investigación es el fenomenológico, el cual según López (2007) consiste en comprender lo que se revela desde la experiencia misma. En este caso, se trata de estudiar y registrar las creencias de los profesores en base a la práctica pedagógica y el trabajo en equipos. En relación a ello, la investigación se desarrolla en base a las entrevistas semiestructuradas a cinco profesores de la institución educativa de Lurín.

Siendo nuestro objetivo general: Analizar las creencias de los profesores sobre la cultura docente referente a su práctica pedagógica y el trabajo en equipos. Como objetivos específicos nos propusimos:

- Describir las creencias de los docentes sobre su práctica pedagógica.
- Describir las creencias de los docentes sobre el trabajo en equipos.

Procedimientos Metodológicos: Para llevar a cabo la investigación se organizó el trabajo de acuerdo al objetivo general. En base a ello, se determinaron dos preguntas, una por cada categoría: práctica pedagógica y trabajo en equipos.

Asimismo, con el fin de recolectar los datos y evidenciar la cultura de los docentes mediante las creencias que tienen sobre su práctica pedagógica y el trabajo en equipos, abordamos el estudio en base al marco teórico sobre la cultura escolar y las creencias de los docentes, lo cual permitirá cumplir con los objetivos de investigación y responder la pregunta de investigación.

Al respecto, es necesario precisar que, en base a los resultados, se realizaron codificaciones para cada categoría, las cuales tratan de abordar las creencias de los docentes sobre su práctica pedagógica y el trabajo en equipos. A continuación, se definen cada una de ellas para el análisis de los resultados:

a. Práctica Pedagógica

- Coordinación de estrategias y objetivos. Implementación de estrategias y objetivos en común mediante la programación de documentos de gestión articulados.
- En relación al estudiante. Todas las estrategias y actividades que se planifiquen y realicen deben ser pensadas y ejecutadas considerando la realidad y las necesidades del estudiante.
- Apoyo de las autoridades. Considerar la orientación de los directores y subdirectores, así como el apoyo mediante la creación de condiciones favorables para el desarrollo de la práctica educativa: horarios de colegio, materiales, recursos tecnológicos, normas y comunicación asertiva.

b. Trabajo en equipos

- Coordinación de objetivos comunes. Reunión para realizar sesiones y evaluaciones homogéneas para un mismo grado, con el aporte de los docentes desde la experiencia profesional de cada uno, con el fin de lograr objetivos comunes.

- Identificación y compromiso. Contar con la participación y aceptación de los docentes para dar su tiempo y reunirse, trabajar en conjunto, comunicarse y tomar acuerdos.
- Acompañamiento de los directivos. Presencia de los directivos en las reuniones de los docentes, acompañar en el desarrollo de la práctica pedagógica y ver las necesidades y demandas de los docentes.

La investigación se llevó a cabo con 5 profesoras del nivel secundario (nuestras informantes), quienes trabajan con estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 12 y 17 años de edad. Asimismo, para el análisis de los resultados se ha designado a cada docente como D1, D2, D3, D4 y D5. La descripción acerca de su carrera profesional se especifica a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1.
Descripción de los sujetos de investigación

Docente	Descripción
D1	Profesora de Comunicación, con 10 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal, con estudios de pregrado.
D2	Profesora de Matemática, con 20 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal. con especialización en Psicopedagogía.
D3	Profesora de Educación Religiosa, con 20 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal con estudios de pregrado.
D4	Profesora de Formación Ciudadana y Cívica, con 15 años de experiencia, contratada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanalmente, con estudios de pregrado.
D5	Profesora de matemática, con 25 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal con estudios de pregrado.

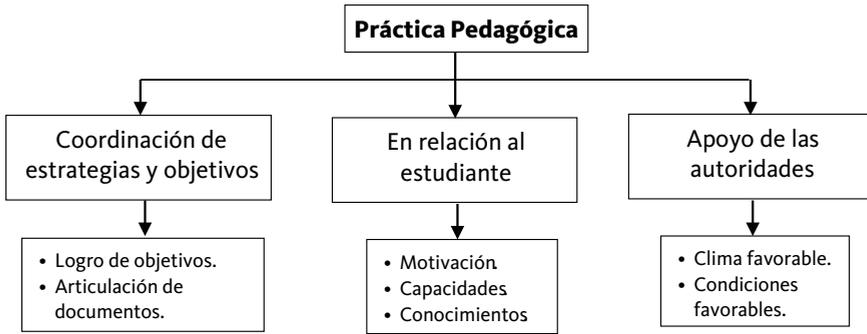
Fuente: Elaboración propia

Resultados y Discusión

En primer lugar, se presentan las categorías Práctica Pedagógica y Trabajo en equipos con sus respectivas codificaciones. Seguidamente, se realiza el análisis de los resultados que permitirán identificar la cultura de los docentes de la I.E de Lurín conformada por sus creencias respecto a dichas categorías.

La categoría Práctica Pedagógica presenta las siguientes codificaciones: coordinación de estrategias y objetivos, en relación al estudiante y apoyo de las autoridades, las cuales han sido determinadas a partir de las declaraciones de los docentes.

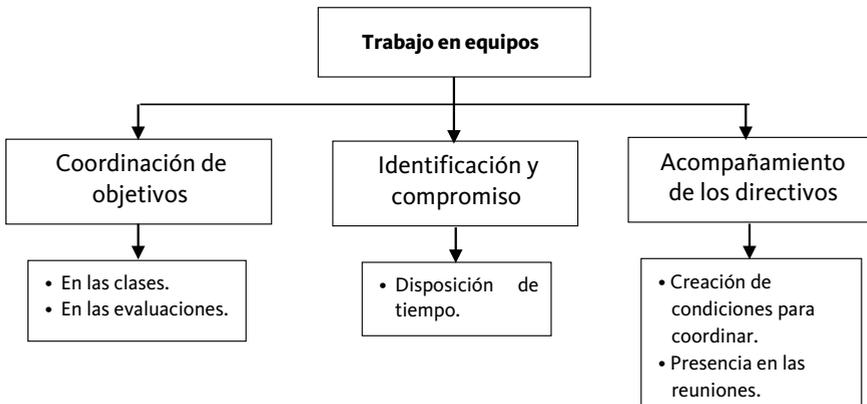
Figura 1:
Codificación de la Categoría Práctica Pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la categoría Trabajo en equipos, se determinaron las siguientes codificaciones: coordinación de objetivos, identificación y compromiso, así como acompañamiento de los directivos.

Figura 2:
Codificación de la Categoría Trabajo de equipos entre docentes



Fuente: Elaboración propia

Enseguida se presentan las declaraciones más relevantes de los profesores.

a. Práctica Pedagógica

Respecto a la codificación **Coordinación de estrategias y objetivos**, existe la creencia que el trabajo pedagógico comprende realizar estrategias y lograr objetivos, tal como manifiesta el docente (D1) al decir que la práctica pedagógica: *“Es poner en evidencia todas aquellas estrategias, técnicas, capaces de llegar al estudiante... logrando conseguir los objetivos básicos o el propósito del trabajo en sí, en este caso la organización de una sesión”*. Asimismo, otro docente (D3) se enfoca en la articulación de los documentos de gestión, manifestando lo que realiza en su práctica pedagógica: *“Me inserto a mi jerarquía, a mi dirección, con mi PEI, el programa*

de institución educativa, desde ahí contamos, nos insertamos con otras programaciones... una vez organizado, brotan las unidades” (D3).

En las declaraciones de los docentes también se evidenció la codificación **En relación al estudiante**, manifestando que en la práctica pedagógica: “Lo más importante, sobre todo, es motivar al estudiante, que tenga su actitud de querer aprender” (D2). Así también, el docente (D3) afirma que en la práctica pedagógica: “Uno de los factores importantes es ver las condiciones en que viene cada estudiante. Muchos estudiantes vienen con un sinfín de problemas y a veces uno los ignora” (D5).

Respecto a la codificación **En relación al estudiante** sí se encontraron coincidencias, ya que los docentes consideran al estudiante en su práctica pedagógica, pero existe diferencia en cuanto al aspecto que debe considerarse del alumno, por ejemplo, la afirmación: “Lo más importante sobre todo es motivar al estudiante, que tenga la actitud de querer aprender” (D2) revela que el docente, en su práctica pedagógica, busca la motivación del estudiante para que aprenda. En cambio, la afirmación: “El propósito principal de la educación es formar buenas personas en este caso. Formar buenos ciudadanos, que tengan el conocimiento y la capacidad de poder enfrentar y solucionar problemas a razón de la organización en general” (D1) demuestra que, para este docente, la práctica pedagógica debe desarrollar conocimientos y capacidades en el estudiante.

En relación a la codificación **Apoyo de las autoridades**, se evidenció que los docentes demandan el apoyo de las estas declarando lo siguiente: “Las autoridades también nos pueden apoyar cuando hacen monitoreo, por ejemplo, que nos vayan orientando a mejorar cualquier falencia que tengamos en la labor pedagógica, dar el apoyo en cuanto a los materiales, infraestructura” (D2).

Respecto a esta codificación, se evidencian declaraciones en común en relación al acompañamiento en su labor educativa, tal como se manifiesta: “Las autoridades también tienen que ver aquí, porque ellos son quienes nos dan los instrumentos necesarios para poder hacer que esta organización sea efectiva” (D1), asimismo el siguiente discurso declara: “Las autoridades también tienen que insertarse con nosotros, porque el hecho de que yo sea autoridad no significa que estoy sobre ti, sino que debo estar a tu nivel para ayudarte, orientarte” (D3).

A partir de las declaraciones, en la codificación **Apoyo de las autoridades** se observan coincidencias entre dos docentes respecto al apoyo que necesita la práctica pedagógica de parte de las autoridades para crear un clima institucional favorable: “Influye primero el ambiente, o sea primero del director, profesores, para que puedas trabajar tranquila, porque a veces vienes y encuentras un ambiente hostil y como que solo te limitas a tu trabajo, no te comunicas” (D4). Así también se declara contar con un ambiente favorable entre el docente y la autoridad, en este caso con el director o subdirector. Así tenemos: “Pero ahí la autoridad superior a nosotros tiene que ser tolerante, comprensiva, empática, Es necesario animarla, ayudarla y tener buen ambiente” (D3).

En base a lo anterior, se puede afirmar que las creencias de los docentes respecto a su práctica pedagógica difieren en cuanto a la codificación **coordinación de estrategias y objetivos**, en relación al énfasis que ponen cuando realizan su labor. Para algunos son importantes las estrategias, otros se enfocan en el logro de objetivos, pero también existen profesores que consideran la articulación de los documentos de gestión, siendo todas ellas, razones válidas que consideran a partir de su experiencia profesional. De acuerdo con Rojas (2014), las creen-

cias de los docentes están basadas en razones o argumentos que son el producto de las circunstancias que han experimentado en su vida profesional, lo que ocurre con las docentes es que, al manifestar diferentes creencias sobre la práctica pedagógica, se pueden ver influencias por las capacitaciones de las que han participado, su propia experiencia en la construcción de documentos de gestión curricular, entre otros.

Respecto a la codificación **en relación al estudiante**, existe disposición en común de los docentes, al considerar a los alumnos como un factor importante dentro de su práctica, enfocándose particularmente en su historia, su disposición de aprender, la motivación que se deben realizar para que este aprenda, y que logre desarrollar sus capacidades y conocimientos, lo cual concuerda con lo que Mellado, Chaucono y Villagra (2017) afirman con respecto a que las creencias de los docentes indicando que son construidas por diferentes referentes epistemológicos, valorativos y afectivos, observando que, para los maestros, tiene mucho valor contar con las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan.

En cuanto a la codificación **apoyo de las autoridades**, los docentes también manifiestan la necesidad de contar con el apoyo de estas, principalmente en la disposición de un clima favorable con normas consensuadas y condiciones como el número de estudiantes adecuados por aula, la cantidad de actividades y el tiempo que se requiere para realizarlas, con un clima favorable y actitud empática de los directivos ante la práctica pedagógica y los miembros de la organización (Loyo, 2015). Se observa que las creencias de los docentes manifiestan sus expectativas para realizar su práctica pedagógica, las cuales no sólo consisten en tener aulas, estudiantes, clases programadas o determinados horarios, sino que además es necesario contar con las condiciones para llevar a cabo su práctica pedagógica, lo cual parece no coincidir con las creencias de los directivos, ya que existe la demanda de su respectivo apoyo, razón válida que concuerda con la afirmación de Rojas (2014) al establecer que las creencias de los docentes tienen como fundamento sus verdades personales marcadas por cómo debe o qué condiciones debe tener la práctica pedagógica.

b. Trabajo en equipos

En relación a la codificación **Coordinación de objetivos**, los docentes afirman que el trabajo en equipos trata de: *“Buscar que cada uno de estos integrantes intervenga desde su conocimiento, desde sus posibilidades, desde sus destrezas y sus habilidades para poder conseguir el objetivo que están apuntando y que todos se dirijan a una sola meta”* (D1).

En esta codificación se observa mayor coincidencia en sus creencias, por ejemplo, hay docentes que consideran que el trabajo en equipos consiste en que los profesores que imparten la misma área y tienen un grado en común deben acordar y priorizar qué objetivos lograr y qué estrategias realizar en el grado, tal como se evidencia a continuación en la siguiente declaración: *“Por ejemplo, los profesores se reúnen para preparar las clases y todo eso, ¿no? Es reunirse y yo pienso que deben hacerlo todos los de tercero, se hace una clase para todo el grado para que así todo sea igual: las mismas clases, la misma sesión para todos. Ese es trabajo en equipos”* (D4). En relación a las evaluaciones, se evidenció establecer las prácticas calificadas con los mismos indicadores de evaluación, aclaración que se muestra a continuación: *“Podemos a veces tratar una práctica, algunos contenidos temáticos, para que sean trabajados todos por igual”* (D5).

Considerando la codificación **Identificación y compromiso**, los docentes declararon que en el trabajo en equipos: *“también influye más la entrega de cada colega, de poder trabajar en*

conjunto, porque a veces, como no coinciden nuestras horas, no podemos coordinar y cada uno pues tiene sus actividades programadas, incluso a veces no se pueden quedar. Creo que eso está faltando, un poco más de compromiso de cada uno de los colegas” (D5). Los docentes mostraron una marcada coincidencia en solicitar la muestra de compromiso de sus pares para llevar a cabo el trabajo en equipos, así como se manifiesta en los docentes D1 y D4: “El trabajo en equipos depende básicamente de nosotros. En reunirnos, fijar horarios, a veces no se coincide, cada uno lo hace por su lado, algunos dicen: “no, yo lo hago a mi manera”” (D4). De la misma forma, se declara que el logro de los objetivos depende de la disposición de los docentes y de las respectivas coordinaciones para brindar espacio y tiempo, ya que si pasara lo contrario no sería posible lograr metas en común respecto a los estudiantes. “Para que se logre la meta, influye que se identifiquen. Cuando no se identifican con algo, no podemos apuntar a una meta. Por ejemplo, en el caso de los docentes, si no nos identificamos con la institución, no vamos a poder apuntar y llegar todos a una meta conjunta” (D1).

Respecto a la codificación **Acompañamiento de los directivos**, se evidencia que los profesores consideran que en el trabajo en equipos: “El equipo de directivo también tiene que ver, porque ellos deberían de coordinar, ver una hora adecuada en que tengamos al menos los profesores del mismo grado para poder ponernos de acuerdo, darnos las condiciones nada más al iniciar el año, de tal manera que la mayoría de los docentes tengamos esa misma hora y poder coordinar” (D5). A partir de ello, se encontró coincidencia en establecer como necesario la presencia de los directivos en los trabajos en equipos, brindando las condiciones como horarios en los que coincidan los profesores de la misma área y/o grados para compartir estrategias que pueden ser útiles y superar dificultades en su práctica pedagógica: “En ciertas ocasiones, es necesario la presencia de los directivos, para poder evidenciar de que por lo menos sea real (estrategias aplicadas por otros profesores), porque un profesor puede contarte una historia o una actividad que resultó, que fue efectiva, pero si no ha sido comprobada ¿cómo sabemos si es verdad?” (D2), así, los docentes declaran que es necesario recibir orientación de los directivos para su práctica pedagógica.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que hay maestros cuyas creencias, en relación al trabajo en equipos, coinciden al considerarlo como el espacio para establecer y **coordinar objetivos** en común para el diseño de las clases, así como para las respectivas evaluaciones de aprendizaje. Junto a ello, se demanda **la presencia de los directivos en las reuniones**, así como la **identificación y el compromiso** del docente con su práctica educativa, promoviendo condiciones favorables para dichos encuentros. Se observa que el docente considera importante crear y dar sus espacios de encuentro, para tratar sobre su práctica educativa, pero en base a condiciones que lo promuevan, lo cual para ellos está en manos de los directivos de la organización escolar. De acuerdo a Goddard, Hoy y Woolfolk (2004), las creencias de los profesores permiten comprender los procesos dinámicos de la escuela, así como la práctica pedagógica llevada a cabo en la institución, lo cual muestra que en esta organización escolar existen subculturas propias de cada grupo de profesores, según el área que imparten y según las condiciones que tienen para realizar su trabajo en equipos. Se evidencia también una cultura predominante que muestra el descontento con la dinámica de los procesos políticos y sociales dentro de la organización escolar que, aunque no sea favorable para la escuela, no deja de ser su cultura.

Sin embargo, es importante resaltar, según Wanlin (2009), que las creencias de los docentes son adaptativas, particularidad que debe ser aprovechada para ir construyendo creencias que promuevan la configuración de una cultura organizacional compartida entre los miembros de la escuela. De acuerdo a Imbernón (2005), las creencias de los profesores se van cons-

truyendo y son influenciadas por su experiencia laboral, pero también se van alzando en base a las redes de apoyo y la formación continua, situaciones que no se observan como parte de los mecanismos de trabajo entre los miembros de la organización escolar pero que, al promoverlas mediante espacios de reflexión y análisis, favorecerían la solidez en la construcción de los argumentos sobre las decisiones de los docentes en su labor pedagógica, por ende, una cultura que promueva los aprendizajes de los estudiantes.

Conclusiones

En la presente investigación se evidenciaron diversos aspectos de las categorías Práctica Docente y Trabajo en equipos, ambas organizadas en base a codificaciones establecidas para cada una de ellas. Se puede afirmar respecto a la categoría Práctica Docente, que las creencias de los profesores son divergentes, hay aspectos que verifican la existencia de profesores que no coinciden en metas comunes para su práctica pedagógica. A pesar de esto, las creencias se podrían complementar. Para ello, es necesario promover espacios de reflexión y análisis colectivo que formen parte de su cultura.

Asimismo, los resultados permiten afirmar que, respecto al Trabajo en equipos, sus creencias coinciden debido a que tienen la misma concepción acerca de la razón de ser de este tipo de trabajo, pero parece no coincidir con las creencias ni las formas de disponer este espacio por parte de los directivos. Se evidencia discordancia entre lo que demandan los docentes y lo que disponen los directivos.

En base al estudio realizado, se puede afirmar que existen subculturas dentro de la misma organización, cada subcultura con sus propios pensamientos compartidos, por ejemplo, entre los miembros de cada área.

Las creencias de los docentes manifiestan la necesidad de establecer metas y objetivos en común, lo cual no solo debe ser considerado a nivel de aula o por áreas, sino también institucionalmente, de manera que pueda ir configurándose una cultura impartida por todos los miembros en la organización escolar.

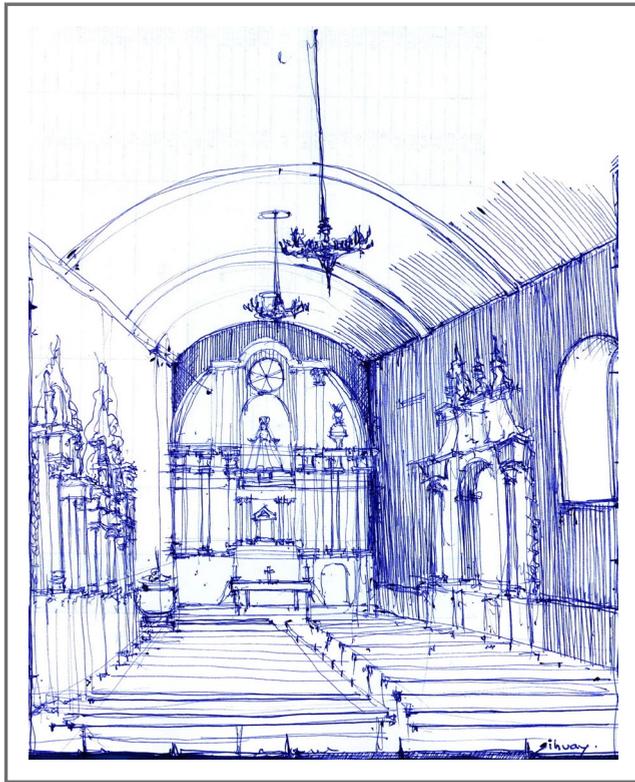
Los docentes, según sus creencias, han atribuido diferentes significados a lo que es la práctica docente y al trabajo en equipos. Con ello no se quiere decir que no lo realizan o que lo hagan desfavorablemente, sino que cada uno actúa desde sus propios pensamientos que terminan por definir sus formas de trabajar entre los docentes y con los estudiantes.

En la educación secundaria del Perú se han establecido horas dispuestas al trabajo en equipos, sin embargo, no son aprovechadas al máximo en la organización educativa. Para ello, es necesario orientar a los directivos y toda persona encargada de la gestión escolar, para una mejor administración de los recursos, en este caso, del tiempo para el trabajo en equipos.

Referencias bibliográficas

- Anzola, O. (2003). *Una mirada a la cultura corporativa*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Anzola, O. (2005). Caracterización de la cultura corporativa. *Sotavento M.B.A.*, (6), 30-44. Recuperado de <https://revistas.uxternado.edu.co/index.php/sotavento/article/view/1566>
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3 – 13. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anita_Hoy/publication/240801496_Collective_Efficacy_BeliefsTheoretical_Developments_Empirical_Evidence_and_Future_Directions/links/oc960538792b9315e3000000.pdf
- González, R., Ochoa J. y Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad @ Empresa*, 18(30), 13-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1872/187244133007/>
- Imberñón, F. (coordinador) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona, Grao.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado_cortar_233.pdf
- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, (26), 25-35. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_2.pdf
- López, H. (2007). Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de http://eav.upb.edu.co/banco/sites/default/files/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_O.pdf
- Loyo, R. (2015). La cultura organizacional desde la perspectiva del docente UNEFA. *Omnia*, 21(2), 53-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/737/73743366004/>
- Martínez, R., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet, *Revista Iberoamericana de Educación*, (51/1), 1- 15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1925>
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado de <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias Pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto Mapuche. *Revista Electrónica Actividades Investigativas en Educación*, 15(3), 1–19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44741347015/>
- Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Educacional e Educacional*. 21(3), 541–548. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802021.pdf>
- Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 118 - 134.
- Peiró, J. (1999). Cultura y cambio organizacional. *Revista de Psicología*, 3(4), 69 - 84.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Revista Educar*, (31),109-119. Recuperado de educar.uab.cat/article/viewFile/307/28

- Rodríguez, R. (2009). La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Invenio*, 12(22), 67-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/877/87722106.pdf>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*. 14,(27), 89 - 112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Rosales, E. (2009). Creencias colectivas en la escuela pública. *Educación*, XVIII (35), 71-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057017.pdf>
- Salazar, J., Guerrero, J., Machado, Y. y Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, 20(4), 67-75. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n4/acio41009.pdf>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato2225a&AN=pucp.485257&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Tomás, M., Mas, A. y Jofre, G. (2008). ¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB. *REIFOP*, 11(2), 47-59. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89 - 128. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rfp/1294>



Síndrome de burnout y depresión en
trabajadores de la Universidad Nacional del
Centro del Perú - 2018

BETSIKAKOTANTSI ABISHIMOYETAKERI
BURNOUT KANTZIMONETAKERIRI
ANTABAIRIANTSIPAYE YOTANTSIPANKOKI
NIYANKIBENTSIRORI IRIPERANTSI
ÑANATSINKARITEPAYENI ASHITARO
NAMPITSIPE. PITE IRINKA TSA SOTI

Burnout latachinin lulapaku llakikuynilawan
UNCP yachay wasichu Piruchu -2018

Kara Okantagitetanaka kara Universidad
nacional del centro kara Osarinikë Peru – 2018

*Aníbal Huachos Pacheco**
*Rocio Veli Chuquillanqui***

Recibido: 06 Junio 2019
Aceptado: 20 Agosto 2019

Datos de los autores

* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Aníbal Huachos Pacheco. Peruana.
Correo: ahuachosp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4545-3527>

* Filiación: Universidad Privada Los Andes

Rocio Veli Chuquillanqui. Peruana.
Correo: rocioveli@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2087-0890>

Resumen

La presente investigación comienza con la interrogante ¿Qué relación encontramos entre el Burnout y depresión en trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, durante el año escolar 2018? el motivo que conlleva a este trabajo fue de establecer la correlación entre Burnout y depresión en trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, durante el año escolar 2018. La investigación fue de naturaleza básica. Se utilizó el método descriptivo que permitió constatar la correlación entre el Burnout y la depresión. Se empleó el diseño de investigación descriptivo correccional; El muestreo fue no probabilístico e intencional y para ello se ha trabajado con 150 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Los instrumentos que se han utilizado para la investigación son: El Inventario de Maslach y la Escala de Hamilton. En el estudio de los resultados obtenidos se ha utilizado la estadística descriptiva e inferencial. Al final se demostró la existencia de relación entre el agotamiento laboral y la depresión.

Palabras clave:

Burnout, Depresión, Trabajador, Universidad, Relación.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Abishimotakeriri, kantsimotantsi, antabairiantsi, yometantsipankoki, okatsi abishimoyetakeriri.

Nibarintsi Katingaro:

Kenganijitagantsi, antaneri, Universidad, kantaengataro.

Burnout syndrome and depression in workers of the National University of Central Peru - 2018

Abstract

This research begins with the question: What is the relationship between burnout syndrome and depression in workers of the National University of Central Peru, during the academic year 2018? The reason for this work was to establish the correlation between burnout syndrome and depression in workers of the National University of Central Peru, during the academic year 2018. The research was basic in nature. We used descriptive method allowing verifying the correlation between Burnout and depression. The descriptive research design was used corrections; the sampling was non-probability and intentional and to this end we have worked with 150 workers of the National University of Central Peru. The instruments that have been used for research are the inventory of Maslach and the Hamilton scale. In the study of the results obtained has been used the descriptive and inferential statistics. At the end showed the existence of a relationship between job burnout and depression.

Keywords

Burnout, depression, worker, University relationship.

Síndrome de Burnout e depressão em trabalhadores da *Universidad Nacional del Centro del Peru* - 2018

Resumo

Esta pesquisa começa com a questão: Que relação encontramos entre Burnout e depressão em trabalhadores da *Universidad Nacional do Centro do Peru*, durante o ano letivo de 2018? O motivo que levou a este trabalho foi estabelecer a correlação entre Burnout e depressão em trabalhadores da Universidade Nacional do Peru Central, durante o ano letivo de 2018. A pesquisa foi de natureza básica. Utilizou-se o método descritivo que permitiu constatar a correlação entre Burnout e depressão. Foi usado o desenho descritivo da pesquisa correlacional; A amostragem não foi probabilística e intencional e, para isso, se trabalhou com 150 trabalhadores da *Universidad Nacional do Centro do Peru*. Os instrumentos que foram utilizados para pesquisa são: o inventário de Maslach e a escala de Hamilton. No estudo dos resultados obtidos, foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais. No final, foi demonstrada a existência de uma relação entre exaustão no trabalho e depressão.

Palavra-chave:

Burnout, depressão, trabalhador, universidade, relacionamento.

Introducción

En estos últimos años el ritmo laboral ha cambiado mucho debido a las exigencias sociales. Ahora se busca profesionales capaces de trabajar bajo presión y sean competentes. En consecuencia, los trabajadores tienen que satisfacer los deseos de sus empleadores y de aquellos a los que brindan servicios, y afrontando las consecuencias que le genera están condiciones a su salud.

Uno de los principales problemas que acontecen en la parte laboral es el Síndrome de Burnout o del quemado, ocasionado por los cambios socioeconómicos y laborales.

Gil – Monte (2018) afirma que el Burnout se da en profesionales que trabajan de manera directa con personas, porque es cansado sobrellevar conductas de otras personas. Una de estas profesiones es la docencia, debido a las instituciones educativas responden al sistema capitalismo caracterizado por la oferta y la demanda, donde se ha olvidado la verdadera naturaleza de la educación y solo que la ve como una empresa que brinda servicios.

Los maestros que tiene que hacer frente a su profesión les generan un agotamiento laboral que afecta su estado psicológico porque no solo se dedican a sus estudiantes, sino también tienen que preocuparse por las actividades administrativas y de investigación que les exige toda entidad educativa superior. Las exigencias laborales hacen que su vida familiar y social sea reducido y no puedan recrearse, después de haber realizado agotadas actividades mentales en su centro de trabajo. Todo lo anterior genera en ellos estados de depresión por las constantes condiciones laborales que sobrellevar, además de realizar estudios, hacer su tesis, asistir a un congreso, y buscan tener más resoluciones de felicitaciones para engordar su currículo porque así lo exige la competencia laboral.

Zabalza (2009, págs. 70,71). Afirma que son muchos los maestros que tienen que dejar a su familia para ser un buen profesional, todo esto los acaba, lo agota porque son personas que no disfrutan de la vida plenamente.

El docente universitario no solo tiene que preocuparse por brindar un buen servicio a sus estudiantes, además debe de ser sometido a encuestas estudiantiles cada semestre. Esto les genera preocupación por obtener un buen puntaje y tener mejores oportunidades laborales, pero qué sucede con aquellos que sufren de Burnout y han llegado a la depresión. Son aquellos maestros que inevitablemente van a salir mal en estas encuestas y solo esperan el desenlace de su historial laboral.

El agotamiento laboral lo explican las siguientes teorías psicosociales:

- a. Teoría Socio cognitiva del Yo: Según Harrison (1983, pág. 29): Los seres humanos por lo general elegimos carreras profesionales para prestar ayuda a los demás. Están predispuesto a ciertos estados emocionales como la depresión o el estrés producto por los conflictos personales, sobrecarga laboral, etc. Con el tiempo la persona sufre de Burnout.
- b. Teoría de Intercambio Social: Esta teoría hace referencia a las relaciones laborales que se tiene con los compañeros de trabajo. Muchos profesionales no piden ayuda a los demás porque amenaza su autoestima y piensan que serán criticados. Tienden a comparar su trabajo con la de sus compañeros de trabajo y se sienten pésimos para (Buunk y Schaufeli (1993, pág. 53).

- c. Teoría Organizacional: Consideran que los factores que desencadenan el Burnout son: la rutina, monotonía, la falta de organización dentro del centro de trabajo que produce enfrentamientos entre los colegas. Todo lo anterior genera en las personas cansancio laboral lo define (Winnubst, 1993 pg. 151).

Las personas que llegan a tener Burnout tienen problemas físicos, motivacionales y emocionales. El Sahili (2015, pág. 9) afirma que es más peligroso el Burnout que la depresión, porque un docente puede vivir meses y años con desgaste laboral y nadie puede percibirlo, pero en cambio la depresión por caracterizarse por el bajo estado anímico advierte a las personas que lo rodean y ser atendido de manera inmediata.

Expresiones constantes de maestros que padecen de Burnout:

- Me incomoda mis estudiantes porque cada vez están peores y no sé cómo controlarlos.
- No me gusta ir a mi trabajo.
- El personal administrativo no considera que tengo mucho trabajo.
- Tengo miedo de ser despedido.
- Siento que los estudiantes perciben que mi trabajo no es el de antes.
- No puedo organizar mi trabajo de manera adecuada.

Las causas que provocan la existencia de Burnout en los trabajadores:

- Desilusión Gradual del trabajo:
- Menos control en la vida:
- Preferencias a unos en detrimento a otros:
- Agudización de la discrecionalidad laboral: Los trabajadores cuando sienten que sus colegas son más que él y desempeñan el mismo trabajo. Al sentir que sus colegas tienen un mejor horario que el suyo. Sienten que algunos tienen más oportunidades de crecer profesionalmente en el Centro laboral.

La depresión en los Trabajadores es una enfermedad que no es momentánea, que afecta su estado emocional y sobre todo se ha convertido en parte de la vida de todo educador.

Se considera que una persona se encuentra en depresión cuando su tristeza es constante y esto es causado por el estrés. La depresión es la constante tristeza que presenta la persona que afecta el cuerpo y la mente. La persona no come, ni duerme, afecta su autoestima. No pueden decir voy a ponerme mejor porque necesitan de ayuda externa para controlar los sentimientos que tienen.

Factores que pueden ocasionar la depresión

Según San y Arranz (2010, pág. 17):

- Los genes: Se sugiere la existencia de un factor genético que permite heredar la depresión. Se debe tener cuidado si la familia lo padece.
- La personalidad: Las personas obsesivas, rígidas, controladoras y que les gustan las cosas perfectas suelen estar predispuestas a la depresión cuando no consiguen lo que quieren.
- Estilo de pensamiento: Las personas que no celebran sus logros y tiene un pensamiento negativo sobre sí mismo.
- Enfermedades crónicas: Tener alguna discapacidad y ser inseguros desencadenan la depresión.

Estrés y sucesos vitales estresantes: La muerte de un ser querido, pasar por un divorcio, no tener un empleo seguro, la jubilación próxima.

Materiales y Métodos

La investigación se llevó a cabo entre los trabajadores administrativos de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

El estudio es descriptivo correlacional se desarrolló por medio del cuestionario que fue aplicado a una muestra de 225 personas entre varones y mujeres durante el año 2018.

Los trabajadores estuvieron distribuidos de la siguiente manera 98 varones y 127 mujeres, sus edades oscilan entre 18 a 60 años; la condición laboral es de contratados y nombrados, la mayoría de ellos son personal auxiliar, técnico y profesionales; una mínima parte de son funcionarios; en primer lugar, respondieron el inventario de Maslach para Síndrome de Burnout y posteriormente la Escala de depresión de Hamilton.

Los trabajadores fueron seleccionados utilizando la técnica de muestreo de sujetos voluntarios y estuvo comprendida por todos aquellos que se sometieron a la evaluación por su propia voluntad.

Los instrumentos utilizados fueron; para la primera variable el inventario de agotamiento de Maslach; que es uno de los instrumentos más utilizados para medir la presencia de estrés laboral o síndrome de quemado en el trabajo; introducido en 1981, continúa siendo probado en su estructura factorial por diversos autores (Byrne, 1993; Richarsen y Martinussen, 2004; García, Herrero, y León, 2007). Desde 1974 Cristina Maslach reconoce el “Síndrome de Burnout” (Síndrome de estar quemado) en los sujetos afectados por “sobre carga emocional” debido a las características de su trabajo, como una respuesta emocional de los profesionales de ayuda. La primera versión del instrumento fue desarrollada por Maslach y Jackson, en 1981, y la segunda versión, en 1986, esta última es la que se utiliza largamente en las diferentes investigaciones pues se encuentra traducida al castellano.

El Maslach Burnout Inventory (MBI) es un instrumento en el que se plantea al sujeto una serie de enunciados sobre los sentimientos y pensamientos con relación a su interacción con el trabajo.

Es el instrumento que ha generado un mayor volumen de estudios e investigaciones, formado por 22 ítems que se valoran con una escala tipo Likert. El sujeto valora, mediante un rango de 6 adjetivos que van de “nunca” a “diariamente”, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems.

Para la variable depresión se utilizó la Escala de Evaluación para la Depresión de Hamilton fue diseñada para ofrecer una medida de la intensidad o gravedad de la depresión. La versión inicial, con 24 ítems, data de 1960 y fue posteriormente revisada y modificada por el mismo autor, en 1967, reduciéndola a 21 ítems. De ellos, los cuatro últimos no son útiles a efectos de valorar la intensidad o gravedad de la depresión, por lo que en los ensayos clínicos de evaluación terapéutica se ha generalizado el uso de una versión reducida de 17 ítems, que corresponden a los 17 primeros de la versión publicada en 1967.

La versión de 21 ítems fue adaptada al castellano por Conde y cols en 1984, quien introdujo un ítem final para valoración de otros síntomas, por lo que consta de 22 ítems. Ramos-Brieva y Cordero (1986) adaptaron al castellano y validaron la versión reducida de 17 ítems.

Para la descripción de los resultados se utilizaron tablas de frecuencias; para establecer la relación entre las variables y sus dimensiones se manejó la correlación tau-b de Kendal, mientras que la contrastación de las hipótesis se ha realizado con la prueba de significancia.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 225 trabajadores, de las facultades de Educación, Enfermería, Ingenierías, Contabilidad, Economía, Arquitectura y Sociología. En los resultados se encontró que 96 servidores que representan al 46,67% sufren de Burnout, 71 tienen un Burnout moderado y 58 un Burnout bajo. Al revisar los antecedentes se encontró en las investigaciones que los trabajadores sufren de desgaste laboral por el constante estrés en el que se encuentran sometido a día a día en su entorno de trabajo.

Tabla 1.
Niveles del Síndrome de Burnout

Categoría	Escala	Cantidad (fi)	%(fi)
Bajo	Menor de 34	15	6,67%
Medio	34-66	51	22,67%
Alto	67-99	159	70,67%
Total		225	100,0%

Nota: Datos obtenidos después de la aplicación del Inventario de Maslach a los trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2018.

En la tabla y gráfica 1, se puede observar que después de haber aplicado el cuestionario de Maslach para medir el Burnout en una muestra de 225 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se encontró que 15 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (6,67%) se encuentran en el nivel bajo, 51 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (22,67%) están ubicadas en el nivel medio y 159 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (70,67%) se sitúan en el nivel alto, lo que revela que la mayor parte de la muestra encuestada presenta un alto nivel del Síndrome de Burnout.

Tabla 2.
Niveles de los resultados de la depresión

Categoría	Escala	Cantidad (fi)	%(fi)
No se encuentra deprimido	0-07	42	18,67%
Presenta una depresión menor	8-13	87	36,67%
Presenta una depresión moderada	14-18	45	20,00%
Presenta una depresión severa	19-22	9	4,00%
Presenta una depresión severa	23-52	42	18,67%
Total		225	100%

Nota: Resultados de la escala de Hamilton a los trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2018.

En la tabla y gráfica 2, se puede verificar que después de haber aplicado la escala de Hamilton para saber el nivel de depresión de una muestra de 225 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se encontró que 42 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (18,67%) no están deprimidos, 87 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (38,67%) presentan una depresión menor, 45 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (20%) evidencian una depresión moderada, 9 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (4%) muestran una depresión severa y 42 trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú (18,67%) mostraron tener una depresión muy severa. Según estos datos la tendencia es que la mayor cantidad de encuestados tiende a algún nivel de depresión que va desde el nivel menor hasta muy severa.

La teoría Sociocognitiva del yo es quien afirma que la administración pública por la naturaleza tan delicada y dedicada de los trabajadores con el tiempo sufre de Burnout. En las encuestas, también se evidencio la mayoría de los trabajadores sufren de estrés y no se preocupan por su salud mental y esto aumenta cuando comienzan las matrículas y las labores académicas.

En la aplicación de la entrevista a 225 trabajadores que sufren de Burnout alto, resultó que 116 de ellos que corresponde al 51,67% sufren de una depresión severa, 53 trabajadores que es el (23,33%) presentan una depresión moderada y 56 trabajadores (25,00%) tiene una depresión menor. La naturaleza de la depresión no es fácil de estudiarlo, pero si revisamos el Modelo Psicodinámico, nos explica que la protección y cariño que recibimos en la infancia es importante, ahora bien, que sabemos nosotros de aquellos maestros que están en las aulas universitarias si tuvieron una familia feliz y cariñosa, porque son esos aspectos que influyen en el desarrollo de la depresión más adelante. Además, que sucede si el docente realiza el mayor esfuerzo por cumplir con su trabajo y no recibe estímulos de sus empleadores o más aun de sus estudiantes, lo afirma el Modelo Conductual, donde el docente se siente mal porque piensa que su trabajo no es bueno y esto lo lleva al aislamiento.

De todo ello se puede afirmar que los trabajadores que tienen problemas son los contratados, del sexo masculino, divorciados y están en la edad de 41-50 años.

Cuando se relacionó las variables de Burnout y depresión se evidenció que existe una relación fuerte entre ambas variables, es ahí donde se reafirma que los trabajadores que tienen mayor desgaste laboral su nivel de depresión es mayor.

Discusión

Se observa que gran parte de la muestra encuestadas los docentes sufren de Burnout, lo que se justifica porque, la naturaleza de su trabajo y las actividades que realizan es agotadora, extenuante y llena de responsabilidad y dedicación, como se explica en el marco teórico, Maslach y Jackson (1981) se preocuparon por investigar los factores laborales que causan la existencia del Burnout. En este caso las jornadas de trabajo exigentes, inseguras, con alta presión, y llenos de incertidumbre conducen a las personas a sufrir altos niveles de estrés crónico y luego sentir la sensación de estar agotado, consumido o quemado. Los efectos no son los mismos ya que algunas personas dadas las características de su personalidad son más propensas a sufrir depresión, respecto a otras que tienen mejores estrategias de afrontamiento.

Los resultados arrojan que la presencia de cansancio emocional es elevada en los trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Respecto a la variable depresión, se detectó que el 77.34% de la muestra tiene algún grado de depresión que va desde aquellos que no padecen hasta el nivel moderado; por otra parte un 22.64% de la población de la muestra encuestada tiene un nivel de depresión entre grave y severamente grave lo cual es preocupante, ya que según Rehm, Gordon-Leventon e Ivens (1987), el estrés hace que a persona afecta se sienta triste o “vacío”, o realiza las actividades que le gusta, sufre de insomnio, no tiene ganas de comer o viceversa, se aleja de sus amigos, presenta baja autoestima y tiene pensamientos suicidas.

Al correlacionar agotamiento emocional, despersonalización y autorrealización de la variable de Burnout con la variable depresión se evidencia que todas las dimensiones muestran correlaciones positivas y bajas con la depresión, pero todas son significativas, lo que evidencia que hay una asociación de la variable Síndrome de Burnout con la variable depresión y de todas las dimensiones de Síndrome de Burnout con la variable depresión, lo cual es congruente con las investigaciones y resultados.

En nuestro medio son pocas las investigaciones que se han realizado acerca del Burnout que padecen los docentes, producido por las exigencias físicas, psicológicas y sobre todo sociales. Se debe mencionar, además, las nuevas leyes implementadas por los Gobiernos de turno para evaluar al docente.

La prevalencia de SBO en trabajadores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, durante el año lectivo 2018, fue de un 34,2%, que se comparó con el trabajo de investigación de Mariño, Otero, Málaga (2011), que obtuvieron un resultado de 13,4%.

Los puntajes que puedan resultar después de la aplicación del MBI tiene una fácil interpretación, con ayuda del Manual sugerido por Maslach y Jackson et al. (1986)

Castaño, García, Leguizamón (2006) en su investigación concluyeron que las personas que padecen de Burnout son jóvenes, mujeres, solteros y que tiene mayores turnos de trabajo y tienen una personalidad idealista, con expectativas elevadas y buen ingreso económico.

Con esta investigación se demostró que existe una relación parcial entre el Síndrome de Burnout y la Depresión en el trabajador universitario. El personal de sexo masculino que sufren un alto nivel de Burnout y depresión severa; presentan problemas con la familia y los amigos; mientras que el servidor administrativo que no tiene una familia constituida se refugia en su trabajo para sentirse útiles, también sufren de depresión fuerte en comparación a los casados.

Referencias bibliográficas

- APA. (2007). Centro de Apoyo de la APA. Obtenido de [p://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/articulo.php?id=21](http://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/articulo.php?id=21)
- Buunk, B. y Schaufeli, W. (1993). *Burnout: una perspectiva de la teoría de comparación social*. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Serie en psicología aplicada: cuestiones y preguntas sociales. Burnout profesional: desarrollos recientes en teoría e investigación*. Filadelfia, Pensilvania, EE. UU: Taylor y Francis.
- Castaño, García y Leguizamón (2006) Asociación entre el síndrome de estrés asistencial en residentes de medicina interna, El reporte de sus prácticas médicas de cuidados su óptimos y reporte de los pacientes, *Univ. Psychol. Bogotá* (Colombia) 5 (3): 549-561.
- El Sahili, L. (2015). *Burnout. Consecuencias y Soluciones*. Distrito Federal, México: Editorial el Manual Moderno.
- Gil - Monte, P. (2002). Validez Factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory - General Survey. *Scielo Salud pública*. Recuperado el 23 de agosto de 2018, de <http://www.insp.mx/salud/index.html>
- Gil -Monte, P. (13 de julio de 2018). *Scielo Salud Pública*. Obtenido de https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1135-57272009000200003&script=sci_arttext&tIng=pt
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En: Farber, B. A. (Ed.), *Stress and burnout in the*. New York: Pergamon Press.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Distrito Federal, Distrito federal, México: Mc Graw Hill.
- López, M. y Solarte, E. (2016). Evaluación por competencias: Una alternativa para valorar el Desempeño Docente Universitario. *Tendencias*, 3.
- Mariño A., Otero, M., Málaga, G. y Tomateo, J. (2011). Coexistencia del síndrome de Burnout y síntomas depresivos en médicos residentes. Estudio descriptivo transversal en un Hospital Nacional de Lima. *Revista Médica Herediana*
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 19,99,113.
- Maslach, C. (2009). *Comprendiendo el Burnout*. California: Ciencia & Trabajo.
- Ramos-Brieva y Cordero (1986) Un procedimiento breve y rápido para medir la intensidad de los síntomas depresivos en atención primaria. *Scopus, Actas Esp Psiquiatr* 2011;39(1):45-8.
- Rehm, Gordon-Leventon e Ivens (1987), Rehm. Depression. En C. L. Frame y J. L. Matson (Eds.), *Handbook of assessment in childhood* 341-371). New York, NY: Plenum Publishing Corp. Stevenson, psychopathology (pp. D. T.
- Romney, D. M. (1994). Cross-Validating a Causal Model Relating Attributional Style, Self-Esteem, and Depression: An Heuristic Study. *Journal Indexing and Metric* Volumen: 74 issue: 1, page(s): 203-207.
- San y Arranz (2010). *Comprender la Depresión*. Barcelona: Editorial Amat S.L.
- Winnubst, J. (1993). *Organizational structure, social*. London: Taylor.
- Zabalza, M. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 70.

Educación valórica inclusiva y los desafíos
de la educación religiosa para ser garante de
tolerancia e inclusión social

YOTANETANSI ARIPEROTAKANTYARORI
EJATZITA ANTSAINKIMATERO
YOTANETANSI KEMISANTANSIKI
KANTAKOBENTERORI PINKATSATANSI
MAROJEINI

Llapn allip kaypa yachanarilihiwsu mana
aatipana yachaynin, llapan nunakuna nunanila
kawsayni likaku

*Ogomeantagantsi kaninaro ntsëgotantatsi
omagaro aike ora igenganepage
Ira kemisantaigatsi inanatanëma
kantëgotagantsi omagarosite timaigatsi*

Tatiana Patricia Guerrero Díaz *

Recibido: 06 Marzo 2019

Corregido: 19 Septiembre 2019

Aceptado: 06 Octubre 2019

Datos de los autores

* Filiación: Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva / Universidad Bernardo O'higgins

Tatiana Patricia Guerrero Díaz. Chilena. Tatiana Guerrero Díaz, Doctora en Educación por la Universidad SEK, Magíster en Dirección y Liderazgo para la Dirección Educacional Universidad Andrés Bello y Profesora de Educación Básica con Mención en Religión Evangélica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

correo: guerrerotatiana21@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8499-6583>

Resumen

La clase de religión es un escenario de interacción educativa que no ha estado exento de las tensiones propias de su naturaleza evangelizadora y doctrinaria. Hoy en una sociedad convulsionada, cambiante y tendiente a la secularización; la clase de educación religiosa se posiciona esencialmente como un espacio de desarrollo y aprendizaje para la expresión de la libertad de conciencia y del derecho al juicio privado; espacio donde convergen las diferentes cosmovisiones históricas, culturales y teológicas de una comunidad que cohabita en el mismo espacio educativo y sobre la cual el profesor tiene el desafío de garantizar la inclusión y tolerancia en la aproximación respetuosa y empática hacia las diferentes alteridades de sus estudiantes. Es concluyente conocer el funcionamiento y normativa que rige las clases de religión en Chile, para situar en el contexto global las diferencias y similitudes del abordaje a la clase de religión en la educacional formal y el curriculum en ella representado, considerando las variantes epocales, de un sistema educativo que ha sido permeado por la visión religiosa colonizante y que se ha sido transformado vertiginosamente por medio de las transiciones que le han sucedido, lo que deviene en que el profesor de religión deba aguzar sus sentidos y ser creativo en las formas de comunicarse con los estudiantes, atendiendo a las nuevas aproximaciones epistemológicas, no solamente de la educación inclusiva, sino también desde los diálogos interreligiosos y ecuménicos, con miras a replantear y eventualmente reemplazar el subsector de religión por asignaturas de ética, axiología y religiones comparadas.

Palabras clave:

Inclusión, tolerancia, religión, estudiantes, curriculum, identidad cultural, cosmovisión, pertenencia epocal.

Ñaantsi kobaperotatsiri:

Marojeini, pinkatsatantsi, kemisantantsi, oinijantari, apotantsi kenkitsashiriantsi, apatokitachari yot Janetantsi, amenakantsirori teonkantaityane.

Lisichu limaykuna:

Llapan, allipikanakuy, rilihwsu, yachapakukuna, uylu, kikin kawsanin, pachakunalikay, kallaputunakuynin.

Nibarantsi Katingaro:

Netsabakagantsi, kabintsagantsi/ kemisantagantsi, sangenanariei, kantëgotagantsi, kero obegiro agenganeegi, asi eiroegi.

Inclusive axiological education and the challenges of religious education to be a guarantor of tolerance and social inclusion

Abstract

Religion class is a scenario of educational interaction, which has not been exempted from tensions proper of its evangelizing and doctrinaire nature. Currently, we live in a troubled society, changing and tending to secularization; the religion class takes a stance particularly as an space for development and learning the expression of freedom of thinking and the right to the private judgement; an space where the different historical, cultural, and theological worldview on a community which coexists in the same educational space, over which the teacher has the challenge to guaranty the inclusion and tolerance in a respectful and empathetic approach towards the different otherness of its

Keywords

Inclusion, Tolerance, Religion, Students, Curriculum, Cultural Identity, Worldview, and Epochal Belonging.

students. It is relevant to know the functioning and regulations, which rule Religion classes in Chile, to position in a worldwide context the differences and similarities of the approach to the Religion class in the formal education, and the curriculum represented on it, considering the epochal versions of an educational system, which has been infiltrated by the religious point of view from times of the Spanish colony in South America, which has been giddily transformed from the transitions occurred, which is translated in the fact the teacher of Religion should sharpen its senses and be creative in the way to communicate with its students, attending the new epistemological approaches, not only in inclusive education, but also from the inter-religious and ecumenical dialogues.

A educação inclusiva de valor e os desafios da educação religiosa como garantidores da tolerância e inclusão social

Resumo

A aula de religião se dá em um cenário de interação educativa que não está isento de tensões próprias de sua natureza evangelizadora e doutrinária. Hoje em uma sociedade convulsionada, que muda constantemente tendendo à secularização, a aula de educação religiosa se posiciona essencialmente como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para a expressão da liberdade de consciência e do direito ao julgamento privado. Espaço onde convergem as diferentes cosmovisões históricas, culturais e teológicas de uma comunidade que coabita no mesmo ambiente educacional, o professor tem o desafio de garantir a inclusão e a tolerância pela aproximação respeitosa e empática considerando as diferentes alteridades dos estudantes. É conclusivo conhecer o funcionamento e as normas que regem as aulas de religião no Chile, para situá-las no contexto global das diferenças e similaridades de abordagem da aula de religião na educação formal e em seu currículo. Considerando as variantes épocas de um sistema educacional que está permeado por uma visão religiosa colonizadora embora transformada vertiginosamente por transições ocorridas. Consequentemente o professor de religião deve estar atento e ser criativo nas formas de comunicação usadas com seus estudantes, atendendo às novas aproximações epistemológicas, não somente na educação inclusiva, mas também dos diálogos inter-religiosos e ecumênicos com o escopo de repensar e eventualmente substituir o subsetor de religião por disciplinas de ética, axiologia e religiões comparadas.

Palavra-chave:

Inclusão, tolerância, religião, alunos, currículo, identidade cultural, cosmovisão, associação temporal.

Introducción

El presente artículo tiene por objeto analizar el modo en que el currículum oculto (Torres, 1998) y el currículum explícito (Eisner & Vallance, 1974) de la clase de religión en Chile y de otros lugares de Latinoamérica que se vean representados en lo aquí mencionado, puedan convertirse en una apuesta de formación valórica garante de inclusión y tolerancia. Vivimos en un tiempo de diversos cambios culturales y paradigmáticos, lo que Beck (1998) denomina “la sociedad del riesgo”; no sólo en lo que a la educación religiosa refiere, sino que al situarnos en una sociedad inmadura convulsionada y cambiante, cómo describiría Bauman (2003) a nuestra época, es posible inferir que hoy la sociedad no se encuentra libre, sino en proceso de emancipación dado que:

[...] La sociedad es verdaderamente autónoma cuando "sabe que no hay significados 'seguros', que vive en la superficie del caos, que ella misma es un caos en busca de forma, pero una forma que nunca es definitiva ni eterna". La ausencia de significados garantizados -de verdades absolutas, normas de conducta predeterminadas, límites preestablecidos entre lo correcto y lo incorrecto, reglas seguras para una acción exitosa es conditio sine qua non de una verdadera sociedad autónoma y, al mismo tiempo, de la verdadera libertad individual; las sociedades autónomas y la libertad de sus miembros se condicionan entre sí. La seguridad de la democracia y de la individualidad no depende de la lucha contra las contingencias endémicas y la incertidumbre de la condición humana.' sino de su reconocimiento y de la decisión de enfrentar sus consecuencias. (Bauman, 2003:222-223).

Es pertinente reflexionar sobre el concepto de libertad y sobre las consecuencias que la expresión de dicha libertad¹, puedan traer concatenadas en las definiciones a ratos disímiles sobre la libertad, es también oportuno que, por medio de esa reflexión, se puedan asociar libertad e inclusión, como partes de la interacción natural que ha de darse en un aula de convivencia saludable.

El conflicto se presenta cuando desde las expresiones de la clase de religión, no hay claridad semántica en lo que se entiende por “**inclusión**” dado que las denominaciones emanadas de la educación especial no responden a la diversidad que ha de ser acogida e incluida en el aula, por esto, la clase de religión tiene por desafío contribuir a la discusión de los significados y significantes de “lo inclusivo” porque afecta transversalmente como elemento del currículum escolar y como espacio de formación integral de los educandos.

Ocampo (2014) explica con claridad el dilema epistemológico que atraviesan las expresiones de educación inclusiva atendiendo a que están inmersas en un sistema diaspórico y sin acuerdos que clarifiquen que es lo que realmente requiere ser entendido como inclusión: “Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión obliga a establecer y a esclarecer las fronteras, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación y comprensión de los fenómenos gravitantes en esta discusión” (Ocampo, 2014:87) Por esto es pertinente clarificar ¿Qué ha de atender la clase de religión como inclusión? Y ¿De qué manera se han de conducir los abordajes metodológicos pertinentes, que atiendan a las necesidades del educando, por sobre las voluntades particulares de los educadores o de las currículas formalizadas que le rigen?.

1 En lo definido por (Benítez, 2008) existe la libertad psicológica, libertad moral, libertad de la voluntad, libertad sociológica, libertad interior (libre albedrío), en la posición de Jean Paul Sartre, como visión del siglo XX el hombre está condenado a ser libre en esta época el concepto de libertad se refiere a la autonomía que posee el individuo en el seno de la sociedad y a la libertad política y civil garantizada por las sociedades democráticas.”(Benítez, 2008: 600)

Tanta incertidumbre ha suscitado el sentido de la clase de religión en Chile, que para conocer cuál era el real sentido práctico de dicha asignatura, el PNUD (2016) y el MINEDUC (2016) licitaron una investigación que diera cuenta de lo que sucedía al interior del aula en las clases de religión del país, habiendo identificado que su sentido y “el propósito primordial de esta clase se encuentra en el ámbito de la promoción de un desarrollo de tipo ético-valórico” (Montecinos et al 2017:8) La asignatura de religión y el decreto 924 de 1983 (MINEDUC, 1983) que norma la obligatoriedad de ofertarla en todos los establecimientos educacionales del país que reciben financiamiento estatal, han sido cuestionados fuertemente durante los últimos años por diversos movimientos laicistas y ateístas, los argumentos que han relatado para la eliminación de la clase de religión no distan mucho de lo concluido por el estudio del PNUD en el año 2017 y que se analizará en este documento.

En la entrevista dada al diario electrónico el Mostrador (2014) La Sociedad Atea de Chile, manifiesta que su propuesta es modificar la actual clase de religión en la cual se “realizan catequisis de un credo particular, sustituyéndolas por clase de historia de las religiones, con el objeto de que puedan conocer todo el espectro de religiones que existen en el mundo” (Saleh, 2014 s/n).

Otro de los argumentos que se discuten para erradicar la clase de religión de los planes de estudio reglamentarios para las escuelas públicas chilenas; es la separación de la iglesia del estado en el año 1925. Por lo tanto, no es atribución del estado el velar por el conocimiento religioso de los educandos, sino que la adquisición de dicho capital cultural (Bordieu, 1997) se realice en el ejercicio privado del derecho a tener una religión, de igual manera arguyen que “es fundamental tener la categoría de Estado Laico expresamente en la redacción del futuro texto jurídico .Proponemos cambiar el actual artículo cuarto del capítulo de La Constitución de 1980 que dice Chile es una República democrática por Chile es una República Laica y democrática, o en su defecto Chile es un estado Laico y democrático” (Saleh, 2014 s/n)

Las voces disidentes a la clase de religión (movimientos ateístas y laicistas) tienen también asidero en las consideraciones técnicas de la falta de preparación formal en pedagogía de muchos profesores en ejercicio, quienes, al no poseer herramientas didácticas, sino exclusivamente formación disciplinar en teología o ciencias de la religión, no tienen las competencias formales para el ejercicio pedagógico. Dicha carencia dificulta articular estrategias de inclusión, que se evidencien en enseñanza para todos los tipos de educandos que hoy conviven en las salas de clases.

En defensa de la enseñanza religiosa al interior de las escuelas, es pertinente recalcar que la cultura religiosa es muy relevante en la formación de sujetos integrales y parte esencial para entender el pensamiento occidental (Scherz, 2015) citando lo expresado en la declaración de los planes y programas de Religión Católica aprobados por el MINEDUC, expresa que “*dicha disciplina permite dialogar con los otros saberes y permitir a la persona descubrir un sentido para su existencia, encontrar respuesta a las grandes preguntas de la mente (filosóficas) y del corazón (vivenciales)*” (Scherz, 2015:36) sumado a lo anterior, la clase de religión es prácticamente la única instancia para la formación en valores dentro del currículum actual; razón por la cual cabe plantear como duda razonable, la necesidad de proponer una alternativa curricular a la formación ética dentro de las escuelas públicas y subvencionadas del país y analizar su correspondencia social dentro del currículum latinoamericano y su prospectiva. Como Connell expresa: “*La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas*” (Connell, 1999, pág. 22) y en esto se ha de comprender también, la intencionalidad del currículum y de las instituciones que lo diseñan en concordancia a las políticas vigentes.

Consideraciones sobre la clase de Religión en Chile:

Al consultar a los directores de establecimientos educacionales sobre el sentido y aporte de la clase de religión en el desarrollo práctico sucedido al interior de sus colegios, el informe del PNUD reveló que: *“las dos contribuciones son la promoción de valores para la formación integral de los/as estudiantes desde una perspectiva confesional religiosa (26,96%); y la promoción de valores para la formación integral de los estudiantes, pero esta vez desde una perspectiva laica (19,58%)”*(Montecinos et al, 2017:8)

Dichas contribuciones qué, si bien pueden sonar disonantes, ya que una rescata la clase de religión como un espacio de **formación integral**, donde la confesión religiosa y la dogmática asociada se hacen parte de este educando “integral” (Castillo & Arias, 2016). Por otro lado, se expresa en menor porcentaje que los valores trabajados en la clase de religión, se abordan desde la perspectiva laica también asentando en su descripción a la formación de un individuo integral.

Las expuestas posiciones no son contradictorias y la combinación de las dos miradas, evidencia el apremio por definir un punto de equilibrio que oriente la contemplación y el marco de acción del docente; en el sentido que vaya siendo configurado el futuro curricular de la clase de religión, normando, planificando y diseñando los procesos de enseñanza aprendizaje de la asignatura religión sobre temáticas comunes, de modo que las dos posturas que consideran que la clase de religión es un aporte concreto al sistema escolar, puedan encontrarse en el punto común y dicha intersección permita que dialoguen desde los distintos programas de estudio como una modificación curricular menor ² a lo ya existente, o que idealmente se generen nuevas propuestas curriculares es decir, una modificación mayor ³ que converja en el desarrollo ecuménico ⁴ e interreligioso de un programa unificado y representativo de los credos reconocidos, que sean posibles de conglomerar por esta vía.

Sabiendo claro, que la segunda propuesta es más árida de concretarse, en virtud de que el diálogo interreligioso y el ecumenismo son procesos político-sociales complejos y que desafían a la nación a una unificación real y no solamente una vez al año en una celebración litúrgica común; como es el caso por ejemplo del tradicional “*Te Deum*” ⁵.

Para Muñoz (2013) Chile, como pocos países del mundo celebra un “Te Deum” (canto de agradecimiento a Dios) con motivo de sus fiestas patrias con una misa desde 1811, pero desde 1970 a solicitud del entonces presidente Salvador Allende Gossens el Arzobispo de Santiago Cardenal Raúl Silva Henríquez, invitó a otras confesiones cristianas a participar de esta litur-

2 El Consejo Nacional de Educación CNED, denomina modificación menor a las modificaciones curriculares tales como modificación de contenidos o bibliografía.

3 El Consejo Nacional de Educación CNED, denomina modificación mayor a las modificaciones curriculares que generan nuevos planes de estudios tales como el cambio de nombre de una asignatura o modificación de créditos u horas.

4 “Respecto al ecumenismo, es una tendencia que comienza a desarrollarse desde los años 60 y responde a la apertura católica romana iniciada en el Concilio Vaticano II” “La Fraternalidad Ecuménica de Chile, es una entidad de carácter cristiana que acoge a las confesiones católica apostólica y romana, católica apostólica ortodoxa y protestantes evangélicas”(Muñoz, 2013:9)

5 Te Deum es una expresión latina que significa : a ti Dios, en Chile tradicionalmente se realizan ceremonias evangélicas y católicas con motivo de agradecer y pedir a Dios su bendición en la celebración del mes de la Patria (Septiembre).

gia haciéndola bajo cánones comunes, por tanto desde esa fecha dicha celebración religiosa tiene el carácter de ecuménica.

Retomando los planteamientos anteriores, una clase de religión de carácter ecuménico es históricamente plausible de ser implementada, atendiendo a los antecedentes de diálogo que preceden a las confesiones cristianas en Chile oficialmente al menos desde la década del 70. Es importante no generar segmentaciones a priori al contemplar la clase de religión como un elemento aislado en la historia o en los cambios sociales que vive el país o pensar en forma reduccionista al decir que no contribuye operacionalmente a la pragmática de competencias laborales, sino otorgarle la posibilidad de establecerse como parte del diálogo político y social del país.

El posicionar la clase de religión como un semillero para el posterior diálogo político de sus ciudadanos, sólo puede llevarse a cabo entendiendo que las transformaciones sociales atraviesan al ser humano en todas sus posibles dimensiones y qué en estas, la religión debe mantener un espacio activo que también sea parte de las mencionadas transformaciones y cambios de la sociedad; y esas posibles dimensiones son inexcusablemente plausibles de ser abordadas en la asignatura de religión en todos los niveles de escolaridad donde se imparte, un ejemplo de esto es lo dicho por el Obispo auxiliar de Santiago Cristian Contreras Villarroel en 2011 y que Muñoz (2013) lo rescata:

[...]El desarrollo humano integral es una noción que aporta la enseñanza social de la iglesia y que hace referencia al conjunto de variables que deben concurrir para alcanzar el bienestar de las personas y la sociedad. Estas variables son mucho más que la pura economía, que sólo es una dimensión del desarrollo, necesaria pero insuficiente para dar cuenta de la riqueza del ser humano y sus múltiples dimensiones, como la social, la cultural y la espiritual y su vocación trascendente. El desarrollo humano integral involucra, además aquellos bienes colectivos como el medioambiente. El cuidado de la creación, a través de modos de vida, de producción y de consumo responsable y solidario con las actuales y futuras generaciones es, sin duda, un reto fundamental de la sociedad actual y requerimos leyes y políticas que lo favorezcan (Muñoz, 2013:112).

Esta clase de religión que atiende a las múltiples dimensiones del ser humano, debe aprender de la historia de su funcionamiento en los establecimientos educacionales del país y darse a la tarea de buscar nuevos rumbos, aunque eso implique replantear las bases epistemológicas que le han dado el carácter de asignatura “optativa” en una elección poco clara, ya que los educandos que “no optan”⁶ por ella, muchas veces deben mantenerse al interior de la sala de clases en contra de la voluntad expresada por sus padres, ante la nula alternativa de actividades que complementen esas horas de clases y la falta de espacios y recursos humanos de los que disponen los establecimientos.

Para situar normativamente la clase de religión en el sistema escolar chileno el punto de partida es el Decreto 924 del año 1983 el cual establece en su artículo tercero:

[...]Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean

⁶ En Chile son los apoderados quienes, al momento de matricular al estudiante en un establecimiento no confesional, completan una encuesta en la que manifiestan su voluntad de optar o no optar por la clase de religión católica, evangélica, otra o ninguna.

o no la enseñanza de Religión, señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de Religión.(MINEDUC, 1983:1).

En la práctica real existen escuelas no confesionales⁷ que sólo dan la opción de religión católica romana en su ficha de matrícula contraviniendo lo establecido en el artículo cuarto que establece:

[...]Se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público. Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y los particulares no confesionales deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública MINEDUC, 1983:2).

En los datos sobre el uso de los programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación que aquí se describen:

“los establecimientos públicos utilizan mayoritariamente sólo el programa oficial católico (en un 54,67%), seguido de una minoría que usa sólo el programa evangélico (2,87%). Sin embargo, existe un 16,66% de encuestados que declaran que en su colegio se utiliza simultáneamente el programa católico y evangélico. En casos excepcionales (0,29%) se menciona utilizar programas propios” (Montecinos et al, 2017:9).

En la experiencia narrada por estudiantes en práctica y egresados de la Carrera Pedagogía en Educación Religiosa de la Universidad SEK y que pude recoger en diversos espacios de diálogo educativo como su jefe de Carrera, la coincidencia común está en lo que Torres(2012) explica como la fragmentación de la cultura escolar, en donde las necesidades de reproducción social que se materializan por medio del currículum y el sentido epocal de dichas necesidades no se correlacionan, al no existir un propósito definido e identificable que genere puentes o al menos señaléticas entre lo etéreo y lo tangible ; la vertebración de los aprendizajes pierde la estructura, es decir como *“los contenidos culturales que conforman el currículum escolar venían apareciendo, con excesiva frecuencia, descontextualizados, alejados del mundo experiencial de alumnos y alumnas”*(Torres,2012:20).

La clase de religión aparece muchas veces con un sentido indeterminado al momento de planificar la progresión de contenidos, es por eso que apremia la posibilidad de reunir curricularistas con experticia en la enseñanza religiosa que puedan diagramar con mayor lógica e innovar los programas de la clase de religión vigentes, curricularistas capaces de entender que la decolonización del poder y del saber (De Souza, 2010) es el requerimiento esencial para una enseñanza religiosa liberada de prejuicios.

En la definición de religión hecha por (Muñoz, 2018) es posible comprender que la diagramación sugerida para una innovación curricular pertinente de la clase de religión, deberá considerar el sentido bidireccional de lo colectivo y de la experiencia individual, *“el término religión hace referencia tanto a las creencias y prácticas personales como a ritos y enseñanzas colectivas”*(Muñoz, 2018:106).

7 Las Clases de religión en Chile se imparten en los colegios públicos, subvencionados y particulares que no declaran confesión religiosa, es decir son de carácter laico; y también pueden ser de índole confesional para las escuelas y colegios que si declaran pertenecer específicamente a una confesión religiosa particular y abrazar la doctrina específica de dicha religión o denominación cristiana por ejemplo el colegio bautista, colegio metodista, colegios católicos, etc.

En lo planteado por (Fleuri, 2015) la enseñanza religiosa se materializa en lo apremiante, la “*necesidad de desarrollar nuevas perspectivas, fundamentadas en la justicia social que sean coherentes con los intereses del conjunto de la humanidad y con la autonomía de cada grupo socio-cultural*”(Fleuri,2015:39). En este sentido, la innovación de las curriculas que rigen la clase de religión deben ser capaces de decolonizar las perspectivas capitalistas y segregantes del conocimiento mudandolas por saberes comunitarios “*se torna pues necesaria una resignificación epistemológica del conocimiento, que deconstruya la presunción moderna colonial de la universalidad de las ciencias y considere las complejidades y las ambivalencias producidas en el encuentro entre los diferentes saberes y culturas*” (Fleuri,2015:39).

La concepción de lo *sacro* y lo *profano* desde la mirada posmoderna, ha sufrido modificaciones a lo naturalizado como expresión religiosa occidental; donde lo positivista y empírico de la modernidad se manifestaba en lo religiosos a través de una visión técnico científica y económica hoy prevalece una visión holística multidireccional donde en palabras de Muñoz, se reconoce que la persona o “*RES Sacra Homo es la realidad sagrada por excelencia*” (Muñoz, 2018:36).

En la actualidad, la oferta programática de la asignatura de Religión en lo reconocido por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), parece ser muy amplia al dar espacio a religiones minoritarias como la fe BAHAI⁸ y más de 40 confesiones cristianas diferentes, lo que en la práctica no se evidencia ya que para la evaluación docente debe presentar su programación en “religión evangélica que el programa es el unificado por le CONAEV o en religión católica romana; por lo tanto la aplicación del resto de los programas aprobados por el MINEDUC no tiene sentido si lo que se evalúa se mide con sólo esas dos visiones ; de igual manera existen colegios no confesionales sólo contratan profesores de confesión religiosa católico romana para impartir la asignatura de Religión. Por tanto, la supremacía de sólo una visión religiosa en las aulas se muestra con el dogmatismo y proselitismo religioso ejercido sobre los alumnos en este tema, debido a que la mayoría de estos docentes imparten catequismo (enseñanza de doctrina) y liturgias a través de rezos, uso de sacramentos y dogmas provenientes de Roma, más que de los programas aprobados por el MINEDUC.

Sin perjuicio de lo anterior, también existe un considerable número de profesores de religión de confesión evangélica que carentes de formación pedagógica, replican lo que desarrollan en la Escuela Dominical de sus congregaciones y no sitúan los saberes de la clase de religión, en el marco de laicismo que define a los establecimientos educacionales no confesionales.

Para que un buen profesor de religión pueda acercarse a las religiosidades populares y a la creencia de sus estudiantes, inevitablemente debe haber sido formado en metodologías y fenomenologías para la comprensión de los fenómenos religiosos. Parker(1993) da cuenta del proceso paulatino de acercamiento a los fenómenos religiosos en los cuales un estudio de las religiones debe estar compenetrado, para esto se hacen presentes competencias y habilidades de observación al fenómeno cultural , que alguien que no ha sido escolarizado en educación superior formal, tendrá serias dificultades para la implementación pedagógica demandada de un educador y para la ejecución metodológica y planificada de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como lo explica Parker (1993) “se comienza a estudiar la cosmovisión popular: su lenguaje, sus estilos de pensamiento, sus "gramáticas" culturales y simbólicas, sus categorías, incluidas,

8 “Ser bahái significa, sencillamente, amar a todo el mundo; amar a la humanidad y tratar de servirla; trabajar por la paz y la hermandad universal” (Bahai-Teaching, 2019)

por supuesto, sus creencias y prácticas religiosas. Este estudio se ha hecho a menudo en una fecunda interacción intelectual-pueblo a través de procesos de educación popular o de investigación-acción” (Parker,1993:42) .Un profesor de religión no deberá estar ajeno a la investigación-acción mencionada por (Parker, 1993) ya que es ese tipo de investigación, la que mejorará sus métodos y acercará la comprensión de la religión en sus componentes desagregados hacia los estudiantes.

Rivard & Amadio (2003) Realizaron un estudio sobre la cantidad de horas asignadas dentro del currículum formal a la enseñanza de la religión al interior de las escuelas públicas de 142 países determinando que en 73 de ellos, es decir el 51% asigna horas lectivas y obligatorias dentro del horario oficial y que de los 69 países restantes que conformaban el 49% del estudio, estos a pesar de no tener espacios formales asignados dentro del horario de clases , de igual modo generaban actividades extracurriculares para la enseñanza de la religión, si bien en este estudio no aparece Chile como parte de los países que conforman la muestra, lo concluido por este estudio es perfectamente convergente con las necesidades que se han levantado como hallazgos de diversos estudios en la enseñanza religiosa nacional y también sobre las dificultades metodológicas en el abordaje y análisis de sus procesos de enseñanza aprendizaje, dado que:

[...] un estudio de los horarios oficiales no nos aclara plenamente la importancia atribuida a la religión en el currículo. Los objetivos que trata de conseguir el currículo, así como las metodologías utilizadas durante la transmisión de los contenidos, constituyen elementos esenciales en una reflexión global sobre este tema. Esto es tanto más cierto cuanto que esa reflexión suscita un interés cada vez mayor debido a que muchas sociedades están siendo más y más multiétnicas y multiconfesionales (Rivard & Amadio, 2003:106).

La discusión de la enseñanza religiosa no es un fenómeno excluyente a Chile o Latinoamérica. Wimberley (2003) explica en razón de las múltiples confesiones europeas paulatinamente se ha logrado encontrar espacios comunes donde *“la enseñanza de la religión comparada es normalmente obligatoria: los niveles se establecen y elaboran en la forma acostumbrada y la enseñanza la imparten maestros cualificados; en este esquema, suele recibir el mismo tratamiento de una asignatura como la educación cívica”* (Wimberley,2003:91). En el caso de los colegios confesionales, es enfático en establecer una diferencia sobre la educación religiosa allí impartida, atendiendo a las particularidades de visión de cada credo, donde es muy difícil que se distingan los conceptos de catequizar⁹ y educación religiosa como elementos diferenciadores , en virtud de que al situarse la educación en un contexto escolarizado religioso, se plantean desafíos importantes , no distintos a lo que también problematiza a los establecimientos confesionales chilenos en donde:

[...]“Los esquemas confesionales tienen que ofrecer un sistema de opciones sobre la base de la libertad de conciencia, y la enseñanza de la religión puede llegar a convertirse en una actividad casi extracurricular, con una categoría especial de profesores, procedentes con frecuencia de las comunidades religiosas. Consecuentemente, la distinción entre educación religiosa (aprendizaje de la religión) y la instrucción religiosa (aprendizaje de la práctica) puede ser más o menos clara, y en las escuelas religiosas privadas puede desaparecer completamente”(Wimberley,2003:91).

El situar la clase de religión fuera de lo que acontece globalmente en las tendencias educa-

9 Enseñar o instruir en una doctrina específica.

tivas es un error ya que no permite discutir acerca de lo que Belderraín (2003) Identifica como la problemática central que no ha permitido definir que cual es la esencia de la clase de religión y a que ha de corresponder su principal objetivo, entre muchas de las tensiones exógenas e internas que puede enfrentar la clase de religión *“la tensión más profunda tiene que ver con la opción entre la enseñanza del hecho religioso, como hecho cultural e histórico, o la enseñanza de la práctica religiosa propiamente dicha”*(Belderraín,2003:20), ya que al no existir una clara definición que lleve a definir el currículum a través de los programas de estudio, cada profesor de religión hará al menos en Chile, lo que considere más conveniente, como ya se mencionó anteriormente puede escoger por sobre 40 opciones de programas que el Ministerio de Educación considera aprobados.

Sobre la formación de los profesores de religión en Chile.

Los profesores de religión en Chile se han formado de forma disímil a otras carreras de pedagogía, en virtud de que mayoritariamente han optado por la formación pedagógica, una vez estando en el ejercicio de funciones como profesor de religión, lo que en otras pedagogías sería impensado; para el caso de los profesores de religión se hace posible; en virtud de que en varios casos, han recibido primero la formación de la especialidad en los diversos seminarios teológicos de las confesiones cristianas o han sido habilitados en razón de su ejercicio eclesial como feligreses de alguna de las confesiones religiosas que están autorizadas por el Ministerio de Educación para otorgar esas certificaciones.

Cabe recalcar que ninguno de los seminarios teológicos evangélicos o de las confesiones protestantes cuentan con reconocimiento oficial del MINEDUC, por ende, las certificaciones que otorgan carecen de validación académica en la calidad de títulos o grados regulares, por esta razón para quienes han cursado estudios en los mencionados seminarios o institutos bíblicos, se torna imperativo cursar estudios regulares de pedagogía en alguna institución de educación superior reconocida. *“La docencia debe ser una de las pocas profesiones, tal vez la única en la que existe una distancia tan significativa entre los contenidos de la formación y las exigencias para el desempeño”* (Tedesco,2012:165). La formación de profesores de religión en Chile, es una tarea con muchos ejes pendientes, dado que en la promulgación del decreto 254 del año 1983 se dejó abierta la puerta para que personas sin formación en pedagogía trabajasen como profesores de religión con el mero de hecho de comprobar feligresía regular y antecedentes de formación teológica, con eso acceden al llamado “certificado de idoneidad” el que si bien da cuenta de ser una persona moralmente acorde a los principios que ha de enseñar, no es garante de un profesional capacitado para el desempeño del rol de profesor en procesos de educación formal en sus niveles primario y secundario.

En el estudio del (PNUD 2017) de los colegios considerados en la muestra se evidenció que *“la mayor parte de los profesores poseen título de profesor de religión y cuentan con autorización de su respectiva iglesia (66.6%). La segunda mayoría la constituyen profesores con título profesional de otras disciplinas y con autorización de sus respectivas iglesias (28,3%)”* (Montecinos et al, 2017) .Estas cifras no son del todo clarificadoras, ya que no recogen la totalidad de los profesores de religión del país.

En una entrevista realizada a Alfonso Valenzuela, profesor de religión y ex director del Área de Pedagogía Religiosa de la Vicaría para la Educación, expresa que no hay claridad so-

bre el número de profesores de religión que ejercen en Chile, ya que en las cifras de la Vicaría para la Educación serían alrededor de 2000 profesores católicos habilitados con el certificado de Idoneidad, pero existen otras 30 confesiones religiosas autorizadas para otorgar dicha habilitación, la CONAEV¹⁰. Si bien no otorga públicamente el número de sus habilitados a nivel nacional, en una conversación informal con sus directivos, explica que existen alrededor de 100 habilitados en la región metropolitana y 100 en el resto del país, de este modo es complejo determinar la exactitud del número de profesores de religión.

No obstante al indeterminado número de profesores de religión en ejercicio; en relación a la población ya conocida, si es posible determinar las brechas que limitan su desempeño docente, Valenzuela (2018) identifica tres carencias específicas en la función actual de los profesores de religión: 1. carencia en la integración de las disciplinas educativas y pedagógicas, 2. se debe realizar más investigación con miras a desarrollar estrategias didácticas en la enseñanza religiosa y 3. Se debe incorporar a los profesores de religión a las exigencias de la carrera docente y su perfeccionamiento continuo.

En razón de dar cumplimiento cabal a lo exigido en la nueva ley de carrera docente chilena Ley 20.903, se debe iniciar por normalizar la situación de profesores de religión en ejercicio que no tienen la carrera de pedagogía cursada ni en pregrado ni segunda titulación y que sin ese elemento mínimo no pueden acceder a la exigencia de educación continua y vagamente podrán cumplir con las evaluaciones que les estratifican en los diferentes tramos del quehacer profesional.

Por otra parte, los profesores de religión sin escolarización superior completa, no poseen herramientas técnicas que les permitan desarrollar estrategias que adapten o flexibilicen las currículas vigentes para la diversidad de educandos con los que tienen que trabajar, cuando se desarrolla el concepto de inclusión es necesario salir del paradigma patologizante que segrega y etiqueta a los estudiantes, el diálogo comprensivo en el desarrollo de la alteridad de procesos educativos para todas las personas es la clave para una clase de religión inclusiva, más allá de las evidentes similitudes o diferencias que enriquecen la variable “humana”.

El avanzar en una educación religiosa inclusiva va directamente ligado a comprender a los educandos en su dimensión sistémica y epocal, como bien plantea Ocampo (2018) “*La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva asume el desafío de resolver al problema de la ontología social que afecta a la legibilidad de los grupos sociales*” (Ocampo, 2018:36) sumado a lo anterior, la pertinente inclusión y desarrollo de los valores de Tolerancia y respeto a la diversidad y alteridad de los sujetos, son plausible de vivenciar sólo al deconstruir las limitantes epistemológicas que vulneran el sentido esencial de la inclusión; “*En relación a la naturaleza post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, se reafirma, la necesidad de construir un conocimiento educativo “otro” y “heterotópico”, es decir, un saber auténticamente nuevo, coherente con las demandas, tensiones y sujetos educativos concretos*” (Ocampo, 2017). Es decir, si el profesor de religión en el Siglo XXI, no tiene la capacidad de deconstruir los prejuicios propios de su naturaleza catequizada, difícilmente podrá atender a los sujetos heteronómicos que le serán puestos bajo supervisión y guía en la sala de clases.

Por esto, la formación de los profesores de religión hoy más que nunca, enfrenta el desafío de recomponer las currículas y avanzar hacia un desarrollo heterotópico de la enseñanza de la religión, también debe preocupar a los formadores de profesores de enseñanza religiosa que

10 Comisión Nacional de Educación Evangélica

la oferta de plazas de trabajo para el cargo de profesor de religión no alcanza a ser cubierto en su totalidad por las cohortes que egresan de las Universidades que forman profesores de religión ya que el número de profesores en ejercicio y en procesos de egreso es significativamente menor a la oferta laboral existente, esto podría considerarse una buena noticia dado los favorables índices de empleabilidad que esto evidencia, sin embargo la formación de profesores de religión va a la baja y muchas entidades de educación superior chilenas ya no ofertan esta carrera.

Inclusión para variar

Hablar con propiedad sobre inclusión es sin lugar a dudas de una complejidad latente que también es extrapolada a diversos campos del saber, como lo explica (Ocampo, 2014) el desafío de realmente incluir, es poder abordar una educación para todos y desvincularse de la nomenclatura meramente científica y patologizante, que desde la mirada de la exclusión, segmenta y categoriza a los educandos según su grado o forma de ser distintos a lo que se pueda considerar la norma, y de ahí que se etiquete como comportamiento normal a los que son sistémicamente típicos.

Se debe reconsiderar la mirada sobre el sujeto que ha de ser modelado e incluido en este espacio de educación religiosa *“pues pensar una posible pedagogía de las diferencias no requiere visibilizar su objeto de estudio a partir de los clásicos sujetos sociológicos en situación de exclusión”* (Ocampo, 2014:89). Por eso este apartado de “inclusión para variar” expresa la necesidad de cambios y variaciones que necesita vivir el educador para reconsiderar el mundo interno de cada estudiante y las múltiples singularidades que se integran y cohabitan dentro de la sala de clases.

El comprender que los desafíos planteados para la educación inclusiva son atingentes y de pertinencia absoluta del educador religioso, otorgará herramientas y nuevos enfoques para una producción cultural no colonizante, es decir, que rompa con los estereotipos reinantes de siglos anteriores y que decodifique las necesidades del estudiante con los parámetros y códigos de la cultura en la cual este se identifique, con las señaléticas e idiomáticas que le sucedan y con los colores e identidades que le sean favorables.

Pensar la inclusión en términos de alteridad, es decir, la condición de ser un otro singular y diferente; es dar el estatus de individuo que cada persona merece por la sola condición humana que le precede. Souza (2018) Concluye que *“la alteridad comienza en la desigualdad, camina por el escuchar al otro y desemboca en una relación ética”*¹¹ (Souza, 2018:120)

¿Cómo entonces la clase de religión puede acoger a la desigualdad en la diversidad de identidades sexuales, de las diferencias religiosas, de las diferencias culturales, de las diferencias lingüísticas, diferencias en los estilos de aprendizajes, diferencias en los tipos de inteligencias, diferencias en el hecho de ser distintamente humanos? La respuesta está en tomar conciencia de la alteridad por medio de la comprensión de las diferencias y que estas diferencias sean la ruta de diagramación de las nuevas formas de aprender la religión.

Las formas para construir rutas amables que acerque el concepto de religiosidad en el periodo escolar deben ser basadas en lo que Souza (2018) detalla diciendo que *“la fe religiosa comprendida como experiencia de Dios genera amor, comunión e inclusión y esta puede ser en-*

¹¹ Traducción de la autora

*tendida como un momento de significación” (Souza,2018:46)*¹². Si la clase de religión logra el objetivo de convertirse en un momento de significación, habrá cumplido el mayor de los desafíos para un educador el poder generar aprendizajes significativos como planteaba Ausubel (2002) es decir, aprendizajes que vinculen las experiencias de vida que trae el estudiante y le conecten con el nuevo desafío de conocimiento que le plantea el profesor; por lo tanto, de esa mezcla de saberes se cree un conocimiento nuevo que permanezca en el tiempo dado que para el estudiante posee un significado que le enlaza a sus memorias y experiencias de vida.

La clase de religión tiene por desafío generar reflexiones críticas que estimulen la libertad de conciencia, y por medio de la expresión de las libertades individuales, vivencie la importancia de compartir con otros y de ser una comunidad. Es en la identificación empática de las necesidades del otro donde pueden cimentarse los valores de equidad y justicia social que la educación religiosa promueve, la educación religiosa tiene por desafío que el docente que la imparte pueda abordarla desde una perspectiva sistémica que tiene en cuenta los valores y creencias de cada educando, en lo postulado por (Cordero, 2014) este profesor de religión debe ser flexible y estudioso para entender los mitos y ritos que practican sus estudiantes y para aceptar que cada persona establece los mapas que delimitan su existencia en razón de :

1. *“los valores y creencias imperantes en su familia.*
2. *el permiso que cada sistema autoriza para poder mirar unas cosas u otras.*
3. *la cultura de la que proviene.*
4. *la generación a la que pertenece*
5. *el momento histórico que le ha tocado vivir”(Cordero,2014:88)*

La clase de religión es generadora de significados y por lo general reproductora de la cultura del país, el desafío para los educadores, al abordar la alteridad en la clase de religión, es que los significantes individuales desprendidos de los significados comunes logren situarse en el respeto y expresen tolerancia en la forma de asir los contenidos y comunicarlos, esto es lo que diferenciará a una educación oportuna y la desarraigará de la precarización colonialista de las ideas.

[...]La producción de alteridades, de sujetos en alteridad, de prácticas en y para la alteridad y discursos bajo esta directriz, construye una realidad que débilmente ha contribuido a sentar precedentes básicos para avanzar en nuevas formas de re-significación social, cultural y educativa.....”Saber reconocer e interpretar las formas de presentación que adopta la desigualdad, la exclusión, la segregación, la desventaja social, la extranjería, la discapacidad y las necesidades educativas especiales (Unesco, 2009) en el marco de su eficacia simbólica (Bourdieu, 1991; Kaplan, 2006; 2007) devela una construcción teórica, social y cultural incompatible para subsanarlas, con respecto a la oficialización de un nuevo y actualizador sistema de sustentación en materia de justicia social oportuna para los desafíos del nuevo siglo (Ocampo,2014:93).

Al hablar de inclusión ha de considerarse el componente de multiculturalidad que tanta resistencia ha tenido en los procesos de reproducción colonizadores al interior de las aulas de educación religiosa, que violentan las percepciones diferentes a la espiritualidad judeo cristiana y paradójicamente también se contraponen a la prédica de un Dios de paz, pero aún hay profesores de religión que persisten en dichas práctica sobre las espiritualidades nativas o expresiones orientales de la fe.

¹²Traducción de la autora

Pozzer & Wickert, (2015) Advierten del peligro de estas prácticas al interior de las escuelas públicas diciendo que la construcción teórica de los procesos educativos religiosos que abarca la diversidad cultural y religiosa corre el riesgo de ser sustento de concepciones etnocéntricas y monoculturales y que la educación religiosa de perspectiva intercultural no se reduce a la socialización de conocimientos. Sino, a la socialización de experiencias en un constante ejercicio de convivencia que reconoce y valoriza las raíces del otro y comprende el sentido de alteridad en la experiencia religiosa que valora la experiencia y cosmovisión presente y pasada, explican además que los teóricos de la educación religiosa que generan tensiones para las prácticas inclusivas son los mismos que generan un espacio restrictivo para legitimar la religión en la sociedad “son de carácter monocultural, exclusivista e impositivos, utilizando los dineros públicos para beneficiar apenas a sus egos y currículos añejos, por lo tanto pocos son los beneficios y contribuciones para una educación humanitaria e intercultural”¹³ (Pozzer & Wickert, 2015:91).

Una propuesta a la controversia que provoca la clase de religión en la actualidad

El escenario de las confesiones y manifestaciones religiosas en Latinoamérica ha sufrido diversos cambios que sustancialmente modifican la percepción de la sociedad en su conjunto sobre esta materia, lo explica Bahamondes diciendo que *“Entre los factores exógenos destacan los procesos de internacionalización de las naciones latinoamericanas, motivadas por el avance de la globalización y el consecuente acceso a nuevas tecnologías de la información, que permitieron conocer expresiones religiosas foráneas y asimismo difundir las propias”* (Bahamondes, 2012:111)

Las nuevas religiosidades tienen múltiples expresiones desde lo que han tomado del esoterismo, teosofismo y otras múltiples variantes no tradicionales como las restricciones alimenticias o curaciones alternativas, sin embargo es el sentido de trascendencia lo que no ha mutado de una cosmovisión religiosa a otra, existen raíces comunes inherentes al ser humanos tales como su necesidad de religar, es decir la conexión con la materialización de lo divino no ha sido ajena a ninguna cultura a través de la historia de la humanidad y desde lo expresado en la pintura rupestre de la prehistoria hasta las manifestaciones de hoy, se podría incluso considerar que la búsqueda de lo trascendente es casi un instinto tan elemental como el instinto gregario:

[...]Lo importante no son los cambios de las mediaciones, sino la transformación de su sentido y su lugar en el interior de lo sagrado. Pues tales mediaciones no son tomadas como prescripciones de una intervención divina anterior, ajena y externa al sujeto. Son expresiones de la necesidad de trascendencia que reside en el sujeto y que le permite realizarla históricamente, manifestarla culturalmente, expresarla socialmente (Muñoz, 2018:92).

En virtud de que la expresión de la religiosidad ha sufrido cambios en la sociedad y los procesos de escolarización formal y el currículum que les define debe estar acorde a los cambios sociales, cabe entonces plantear nuevos desafíos para el manejo ético y no proselitista de la asignatura de religión, evidenciando criterios en los cuales los educandos tengan la opción de discernir de modo informado, para esto la clase de religión u orientación religiosa, debe proveer una visión de las diversas religiones desde la perspectiva histórica y comparativa. Dando

¹³Traducción de la autora.

la posibilidad que los alumnos opten y cuestionen el conocimiento religioso. (Cordero,2014) plantea que:

“Cada familia tiene valores diferentes conformados a través de la interrelación con el medio con el que han vivido, sus tradiciones, la religión que han profesado, etcétera “...Un profesorado sistémico tiene en cuenta estas peculiaridades familiares, manteniéndose al margen de juicios o preferencias y aceptando las diferencias que marcan la procedencia de cada alumno” (Cordero, 2014, págs. 88- 89) .

No es recomendable perder de vista que el fracaso de algunos profesores en esta área se debe a que no consideran al planificar sus clases las necesidades y requerimientos de los propios estudiantes; olvidando que la perspectiva central y el target de la asignatura de religión ha de ser las necesidades de orientación socio valóricas en los educandos contextualizadas en la cosmovisión inherente a la época que les tocó vivir. Para estos fines los programas vigentes aprobados por el Mineduc para las más de 40 confesiones cristianas y los contenidos allí planteados son altamente moldeables; por tanto, si el profesor comprende los cambios que están sufriendo los adolescentes, como curiosidad vital inherente a los seres humanos más allá de la época que les tocó vivir tendrá la capacidad de contextualizar el saber religioso de forma tolerante, inclusiva y con pertenencia epocal.

Pajer (2015) Identifica tres paradigmas en los cuales se sitúa la enseñanza religiosa escolar europea: Político-concordatario donde el planteamiento didáctico es político confesional, Académico-curricular que plantea desde lo Planteamiento trans-confesional, inter/transreligioso, y el Ético-valoría que establece una aproximación didáctica de planteamientos ético, transreligioso, inter-conviccional, en los nombrados paradigmas coexisten las mismas competencias o habilidades que se ha evidenciado en América Latina son importantes de considerar al momento de replantear la clase de religión.

Para la justificación de la importancia de la enseñanza de la religión en concordancia con los Derechos del Niño en el Espacio Europeo (Wimberley, 2003) cita a la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH): “1. *La libertad de pensamiento, conciencia y religión (CEDH, artículo 9)* y 2. *La educación de los niños respetando las convicciones religiosas y filosóficas de los padres (ibídem, protocolo 1, artículo 2)”* (Wimberley,2003:96) ;En este sentido , la clase de religión, de cultura religiosa, de historia de las religiones o como se convenga su nominación en los diferentes países, está enmarcada como parte de los derechos humanos y como tal debe ser atendida por la formalización de las currículas, definiendo entre sus propósitos el enseñar la tolerancia y el respeto como ejes centrales de su formación.

En lo identificado por el estudio del PNUD (2017) se distinguen cuatro escenarios para la consideración en políticas públicas que redefinan los conceptos de la clase de religión. (Montecinos et al, 2017: 214-222)

- Escenario 1. Dos Alternativas De Clase: Clase De Religión Confesional O Espiritualidad Y Ética: Se propone proveer de dos asignaturas paralelamente la primera basada en los dogmas de las dos religiones mayoritarias (católica y evangélica) y la segunda “*además de abordar el desarrollo ético y valórico, necesitaría tener como foco propiciar experiencias educativas que promuevan la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano*” .(Montecinos et al, 2017: 215-216)

- Escenario 2. Una Alternativa De Clase: Historia De Las Religiones: Se perfila como una asignatura de carácter obligatoria que pueda dar visibilidad a las confesiones religiosas minoritarias y enlace a una comprensión histórica de los fenómenos sociales que se han modelado a través de las religiones mayoritarias. Sin embargo, la dificultad aparece en el caso de los colegios confesionales donde la clase de religión dogmática es garante de libertad de culto.
- Escenario 3. Dos Alternativas De Clase: Clase De Religión Confesional O Historia De Las Religiones : La idea es ofrecer la clase como electivos, el primero con carácter confesional es decir doctrina y fundamentos de los dos credos mayoritarios del país (católico y evangélico) y como segunda opción una clase de historia de las religiones que se diferencia de la opción nº1 “clases de espiritualidad y ética” en que *“el enfoque de espiritualidad y ética no considera necesariamente la visión religiosa, ya que es posible promover un desarrollo espiritual y ético sin considerar la sabiduría de las religiones (por ejemplo desde la perspectiva del autoconocimiento o de la conexión con la naturaleza)”*. (Montecinos et al, 2017:219)
- Escenario 4. Dos Alternativas De Clase: Clase De Cristianismo O Espiritualidad Y Ética : El propósito de la primera alternativa es generar una fusión ecuménica de los principios del cristianismo que son comunes a las confesiones católicas y evangélicas y son la base de la cultura occidental, esto como oferta académica a quienes busquen principios confesionales al interior de la clase de religión y recoger lo propuesto en el escenario 1 de una clase no confesional que dignifique la dimensión de la espiritualidad humana desde una visión más laicista, el cambio significativo de este escenario con la actual clase de religión es que tengan incidencia numérica en el promedio y promoción escolar

En las cuatro políticas identificadas como plausibles de implementarse en remplazo de la actual asignatura de religión; cabe señalar que el desarrollo de la espiritualidad no debe desprenderse de la dogmática en exclusivo, el enseñar desde una perspectiva evangelizadora es una necesidad empírica de la iglesia, y no por dicha necesidad en la clase de religión hemos de olvidar lo dicho por Muñoz (2018) en relación a la necesidad de renovación de la iglesia deja una interesante reflexión sobre la enseñanza de la espiritualidad.

[...]En el aspecto espiritual, a veces hemos cultivado una especie de piedad bastante superficial. La piedad hecha solamente de cantos fervorosos, de predicación encendida está muy bien, pero no tiene suficientes raíces y entonces cuando sobrevienen situaciones difíciles fácilmente se diluyen, o lo que es peor, son llevada a expresiones espectaculares que no me parece que tienen la profundidad y la seriedad que tiene el Evangelio (Muñoz, 2018:80-81).

Por consecuencia la orientación en temas como sociedad, tribus urbanas, sexualidad, adicciones y otros, es trascendental. No tratada epistemológicamente con la exactitud de la biología u otra ciencia exacta, sino con la visión humanista de las necesidades del hombre, mostrando a través de textos sacros e históricos, que las necesidades humanas no han cambiado en su trasfondo si no que sólo han sido modificadas en su forma. Permitiendo que los alumnos se empapen de una visión filosófica holística. (Dado que la clase de filosofía ya no se imparte en las escuelas públicas y subvencionadas de modo obligatorio, la asignatura de Religión ha de subsanar ese vacío). Que integre el conocimiento social con los valores provenientes de las verdades universales que rigen el orden de lo bueno y lo malo, y norman a las sociedades para un bien común.

Al mirar lo estudiado por Moya & Vargas (2017), en la comparación de cómo se implementan las clases de religión en América Latina y Europa, es atingente el cuestionarse” ¿Qué tipo

de educación Laica o qué tipo de Educación Religiosa son necesarias para que la formación valórica de los educandos realmente ofrezca un espacio para la enseñanza de la tolerancia y que la cohesión social sea aprendida y entendida desde la reflexión acción?

[...]el prolongado debate sobre la laicidad o confesionalidad de la educación ha impedido el verdadero debate de fondo acerca de la contribución de la educación de la ciudadanía democrática y de las identidades colectivas. Para ello será necesario que desde el campo religioso y desde el campo laico se avance no sólo el mutuo reconocimiento de la legitimidad de las diferencias sino en la valoración de las mismas (Moya & Vargas, 2017:29).

En lo dicho por Wimberley (2003) explicando sobre el proceso que ha vivido Europa para llegar a acuerdos comunes sobre lo que debe ser la clase *de religión*, dice que “*el problema principal en la definición del proyecto ha sido cómo integrar la preparación para el diálogo religioso en el enfoque más amplio de la educación intercultural*” (Wimberley, 2003:89). La herencia atea de los países que vivieron en regímenes del comunismo, las poblaciones gitanas, la migración musulmana desde África, el judaísmo y la habitual e histórica disputa religiosa que definió muchos de los periodos de guerra y paz al interior del continente europeo entre catolicismo romano, catolicismo ortodoxo y las variantes del protestantismo; hacen que abordar ejes comunes para la clase de religión no sea una tarea sencilla, pero no por ello, sea una tarea imposible; ya que debe quitar la concepción que a veces se tiene de conocimientos secundarios o “blandos”, relegados al final de otras materias como matemática, literatura o ciencias, sin entender que la importancia curricular radica en que “*la enseñanza convencional de la religión –conocimiento sobre la religión–, igual que ocurre con la competencia lingüística, se presta más fácilmente a esta integración que las variables actitudinales, como la empatía*” (Wimberley, 2003:94)

Da Silva, (2015) propone que postular principios generales para una educación religiosa no confesional; ayuda a dar valor a los conocimientos que deben ser tratados, diagramados y aprendidos en la escolarización formal, destaca tres principios que cabe resaltar en el tratamiento no confesional de la asignatura de educación religiosa:

1. [...]Tolerancia, no en el sentido negativo de “soportar” la diferencia, sino en reconocer que esa otra persona tiene valores propios que pueden diferir de los míos ya que pertenecen a grupos y culturas diferentes y que no tienen que ser observados con mi mirada cultural. El ser tolerante es un proceso progresivo ya que requiere además de conocer las convicciones del otro, tener una actitud respetuosa independientemente de las diferencias.
2. La reciprocidad es una actitud que debemos valorizar y desarrollar en el diálogo, convivencia y acciones junto al otro, así la práctica educacional estará realizando una verdadera educación democrática...Sin ejercer una violencia moral, tanto junto al educando como a los comentarios provenientes de contextos religiosos fundamentalistas, también en relación a los educandos que profesan convicciones ateas; en las relaciones que establezcan con sus compañeros que tienen o no convicciones religiosas.
3. En la vida pública el desafío está en la afirmación de civilidad, o civismo es decir en reconocer al ser ciudadano, y la valorización de una ciudadanía que reconoce el vivir juntos es lo que posibilita la capacidad de reflexión y moderación en la expresión pública de sus convicciones” (Da Silva, 2015:141).

Otra consideración importante es no perder de vista la progresión de las visiones religiosas desde el panteísmo naturalista, pasando por la colonización cristiana para llegar en estos días a la progresiva secularización de los países Latinoamericanos, anteriormente en una ponencia realizada el 2017 en la PUC Minas, Brasil, persistí en señalar que el aprendizaje ya sea religioso o moral, no es sino la consecuencia de la historia de la evolución del pensamiento de diversas culturas que se han fundido en lo que hoy conocemos como las costumbres religiosas que enseña la clase de religión, ya que:

[...]América Latina es una fructífera cuna del sincretismo cultural compuesto por las expresiones nativas y de la cultura judeo- cristiana; ya que en todas sus prácticas mezcla la mitología y la veneración de los a los elementos de la naturaleza, con el cristianismo ya sea de índole romano u otros que colonizó el continente. Religión que no sólo ha heredado la lengua de nuestras naciones ya sea esta Portugués o Español, sino que también ha modelado la expresión cultural de la moralidad y el uso de la regulación ética como norma de la costumbre y no siempre del bien común (Guerrero, 2017,p.3).

Para entender los desafíos de la enseñanza religiosa en los procesos de secularización que ha desatado la globalización, se debe considerar la historia que ha vivido la fenomenología religiosa latinoamericana desde sus inicios, para comprender su progresión de fervientes creyentes a creyente nominales o sin afiliación religiosa, *sabiendo que en la actualidad “el hecho religioso protagoniza las tensiones del presente por vía de su negación, a través de la progresiva “secularización” que acompaña como ingrediente necesario al fenómeno de la globalización capitalista”* (Belderraín, 2003:20). La secularización en los procesos sociales puede o no considerarse una amenaza a la educación religiosa al interior de las escuelas; pero claramente es una señal que ha de atenderse en los nuevos diseños de procesos de enseñanza de la religión, con el objeto de ser real garante de inclusión de todas las expresiones de la fe humana, incluso el ateísmo como corriente de la “no fe”.

El reto de educar religiosamente en tiempos postmodernos no está exento del desafío común de otras pedagogías sobre alfabetizar críticamente a los educandos, es decir propender a una educación religiosa que cuestione los dogmas para encontrar un sentido personal y reflexivo de la fe y de la espiritualidad Costa (2006) explica que:

[...] En un ambiente educativo en que se enseña a leer y escribir desde la alfabetización crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en el lector. Este cuestionamiento está enmarcado en la acción transformadora y es consistente con la perspectiva comunicativa, una de las corrientes de la pedagogía crítica (Costa 2006:50).

Es sabido que en el mundo occidental uno de los elementos centrales de la clase de religión es la enseñanza Bíblica. Sin embargo, no siempre los profesores a cargo de la educación religiosa poseen la capacidad exegética en el uso de una correcta hermenéutica que considere el contexto histórico y social de lo escrito; el contexto cultural de a quien estaba dirigido el mensaje cuando fue emitido y explique cómo esas enseñanzas pueden ser atingentes y contextualizadas con un sentido epocal contemporáneo y pertinente a los procesos y transformaciones culturales que está presentes en la cotidianidad de los educandos.

Ese desarrollo crítico de ideas atiende a que el profesor se cuestione primeramente su comprensión de la religiosidad y por medio de esa reflexión continua pueda guiar a los educandos a leer cuestionando todo lo que están aprendiendo; Costa (2006) plantea la intencio-

nalidad de todo los textos que se hacen parte de las *currículas formales*, diciendo que “desde la alfabetización crítica se entiende que ningún texto es inocente, que todo texto está cargado de ideología”. (Costa, 2006:50). Por tanto si todos los textos se encuentran cargados de ideologías, la labor docente no ha de centrarse en la transmisión y reproducción de dichos textos; sino más bien en guiar a que los estudiantes encuentren sus propios juicios de valor sobre lo leído sin perder de vista que el foco de la formación es la ética para una ciudadanía responsable; al formar profesores o al reflexionar sobre la práctica de *profesores en ejercicio se debe “poner atención sobre la necesidad de preservar, reconstruir o potenciar los espacios e intersticios de relativa autonomía de los docentes en los establecimientos escolares de manera de poder decidir la posición desde la cual ejercerán su labor pedagógica en la formación de los ciudadanos”*.

Conclusiones

La clase de religión es un espacio de reflexión académica que debe atender en sus diferentes expresiones y formas de implementación (clases confesionales o valóricas), a todas las manifestaciones de espiritualidad que profesen los estudiantes y así también valorar en su diversidad a las diversas identidades y condiciones del ser humano.

La clase de religión ha de brindar pertenencia de espacios reflexivos en la manifestación del respeto y tolerancia como el sello de la inclusión y de los valores característicos de la propia naturaleza de la enseñanza religiosa y su mensaje de buenas nuevas. Debe considerar espacios que provean un lugar propicio para el diálogo, en el cual la libertad y la igualdad se enseñen de la mano a la propia identidad cultural y aprecie las identidades culturales y particularmente humanas que se intersecan en una visión común, proveyendo elementos de conocimientos que le permitan a los estudiantes la elección de la propia identidad religiosa y que inunde las mentes con amor *al saber y haga del culto a un “Ser Superior” una experiencia ligada a la razón*.

Al analizar la normativa y legislación vigente tanto de la clase de religión como parte del *currículum lectivo* de la educación básica y media en Chile, como así también considerar los cambios en la legislación que rige la carrera docente, muchos son los desafíos que tiene por delante el profesor de religión, quien tiene la labor moral de ser un agente promotor de la tolerancia y el respeto a las diferencias culturales, religiosas y de otra índole.

Es posible también considerar el remplazo del subsector de religión por alguna asignatura cuyo *currículum* abarque desde la ética y la axiología, hasta la responsabilidad social, política y valórica que un individuo tiene ante su país, pero dicha transformación debe ser procesual y consensuada atendiendo las reales necesidades de transformación cultural y respondiendo a las interrogantes elementales del *currículum* y a su intencionalidad.

No se debiera permitir que la erradicación de la clase de religión de paso a *currículas* acrícticas y sin sentido axiológico explícito, por eso la principal defensa a la permanencia de la clase de religión en las *currículas* escolares es la transformación que le permita responder a los desafíos de una educación para todos los tipos de educandos que existen en sus particulares diversidades y aproximaciones sociales.

La educación religiosa tiene por delante múltiples desafíos de integración y de aprendizajes sobre la diversidad, la multiculturalidad y las nuevas espiritualidades, no difiere de los desafíos de todo educador con espíritu crítico y social Freire (2001), hablaba de que las prácticas

educativas deben ser descubiertas en los componentes fundamentales de la cultura que primero aprendió por la magia y posteriormente se hizo a la ciencia para que se pudiera aprender más y enseñar más. Decía que:

[...]Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces- debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual- de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar, si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación(Freire,2001:77).

El desafío de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión, no se trata de que se generen currículas neutras y acríticas, ya que estas serían más bien asistémicas y antihumanas , su pretensión es establecer desarrollos curriculares que implementen el respeto y asimilen con naturalidad el concepto de alteridad; para el respeto de lo múltiple y de lo diverso, pero también asistiendo a la importancia de la singularidad de ser los humanos creaciones únicas en el universo, mensaje común de todas las visiones religiosas que la clase de religión debiera enarbolar y destacar.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Rivard, J.-F., & Amadio, M. (2003). *Tiempo de enseñanza asignado a la educación religiosa en los horarios oficiales*. Perspectivas, UNESCO, 99-106.
- Bahai-Teaching. (10 de Abril de 2019). Bahai Teaching.org. Obtenido de <https://bahaiteachings.org/que-es-en-realidad-esta-religion-bahai>
- Bahamondes, L. (2012). Una mirada a la metamorfosis religiosa en América Latina: nuevas ofertas de sentido en la sociedad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Cali Colombia, 109-116.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona : Paidós.
- Belderraín, J. E. (2003). UNA LECTURA DE LAS TENDENCIAS MUNDIALES DESDE LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES LATINOAMERICANAS. PERSPECTIVAS: Educación y religión: Los caminos de la tolerancia, 12-23.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veintiuno Editores .
- Castillo, L., & Arias, R. (2016). *Hallazgos de Investigación y reflexiones para la docencia*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.
- Connell, R. (1999). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Cordero, M. (2014). *Manual práctico de pedagogía sistémica: Un itinerario para introducir la mirada sistémica en el aula*. Mexico Distrito Federal: Editorial Grupo Cudec.
- Da Silva, M. (2015). Ensino religiosos e ciencia das religioes: tensoes, desafios e perspectivas. En *Ensino Religioso Na Educacao Basica fundamentos epistemologicos y curriculares* (págs. 135-153). Florianopolis: Saberes em dialogo.
- De Souza, B. (2010). *Decolonizar el Saber , reniventar el poder*. Montevideo : Trilce.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). *Conflicting Concpetions of Curriculum*. Chicago : The national Society for the study of education .
- Fleuri, R. (2015). Interculturalidade, educacao e desafios contemporaneos, diversidade religiosa, decolonidade e construcao da cidadania. En A. Pozzer, Palheta Francisco, Piovenzana Lionel , & M. J. Torres, *Ensino religioso na educacao basica fundamentos epistemologicos e curriculares* (pág. 35 a 53). Florianopolis: Saberes em Dialogo.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guerrero, T. (2017). La ética del cuerpo, una tarea pendiente en los currículos latinoamericanos . Ponencias IV Seminario Internacional de Artes Estética e Ética do Corpo . Belo Horizonte : PUC MINAS.
- MINEDUC. (12 de Septiembre de 1983). Biblioteca del Congreso. Recuperado el 3 de Septiembre de 2018, de Decreto : <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=16238>
- Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., & Berkowitz, D. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile*. Santiago: MINEDUC y PNUD, Chile:.
- Moya , L., & Vargas, F. (2017). ¿Clases de religión en el sistema educativo público? Una revisión de los antecedentes internacionales . *Revista electrónica de Educación Religiosa*, 1-34.
- Muñoz, D. (2013). *La Fraternidad Ecuménica de Chile*. Valparaíso, Chile: Alba S.A.

- Muñoz, D. (2018). *Ecumenismo y diálogo interreligioso a la luz de las conferencias episcopales Latinoamericanas* (CELAM). Valparaíso: Editorial Alba.
- Muñoz, D. (2018). *Iglesia, ética y sociedad civil*. Valparaíso: Editorial Alba.
- Ocampo, A. (2014). *Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva*. *Investigación y Postgrado Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Venezuela, 83-111.
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. Polyfonía. *Revista de Educación Inclusiva* *Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*, 17.
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una. Ponencia Presentada en I congreso Iberoamericano de Docentes, En prensa.
- Pajer, F. (2015). Cómo y por qué Europa enseña las religiones en la escuela: *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 1-24.
- Parker, C. (1993). *Otra lógica en América Latina : religión popular y modernización*. Santiago: Fondo de Cultura Económica Chile S.A. .
- Pozzer, A., & Wickert, T. A. (2015). Ensino religioso intercultural: reflexoes, diálogos e implicacoes curriculares. En A. Pozzer, F. Palheta, L. Piovenza, & M. J. Torres, *Ensino religioso na educacao basica: fundamentos epistemologicos e curiculares* (págs. 89-102). Florianopolis, Brazil: Saberes em Diálogo.
- Saleh, F. (19 de Noviembre de 2014). *Sociedad Atea propone cambiar las clases de religión en colegios públicos*. Santiago, Chile . Obtenido de El mostrador : <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/11/19/sociedad-atea-propone-cambiar-las-clases-de-religion-en-colegios-publicos/>
- Scherz, T. (2015). *La enseñanza de la religión en las escuelas: urgencia educativa para la esfera pública*. Santiago: Arzobispado de Santiago. Vicaría para la Educación.
- Souza, J. C. (2018). *Surdez & alteridade expressoes religiosas das crianças surdas*. Sao Paulo: Fonte Editorial.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Torres, J. (1998). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valenzuela, A. (Diciembre de 2018). ¿Cuántos profesores de religión existen en Chile? *Revista Educar* . (M. M. Illanes, Entrevistador)
- Wimberley, J. (2003). La educación para el diálogo intercultural e interreligioso: la nueva iniciativa del consejo de europa. *Perspectivas*, UNESCO, 85-98.

ENTREVISTA

Entrevista¹ con la Dra. Mieke Bal acerca del estudio y trabajo de conceptos en el campo de la diferencia a la inclusión

Interview with Dra. Mieke Bal on study and work with concepts in the field the difference to the Inclusion

Entrevista com a Dra. Mieke Bal sobre o estudo e trabalho de conceitos no campo da Diferença e Inclusão

ISAMPITAITSIRO Dra, Mieke Bal OKANTAKOTA
YOMETANTSI OPOÑA ANTABAIRONTSI
KENKISHIRIANTSI ANTAMISHIKI
PASHINETAKAIRORI ABAKOTAKANTYARIRI

Osamitaigëroni ora Jompiantero Dra.mike bal kara
nagaraka angantaiganakema kara anetsabakagnëma
kaninasati

*Entrevista a la Dra. Mieke Bal² por el Dr. Aldo Ocampo González³
mieke.g.bal@gmail.com, aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com*

Recibido: 23 Septiembre 2019

Aceptado: 27 Noviembre 2019

1 Este trabajo corresponde al ciclo de entrevistas desarrolladas en el marco inaugural de la sección “Entrevistas a grandes personalidades de la Educación, las Ciencias Sociales y el Pensamiento Crítico” efectuadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

2 Teórica Cultural, crítico y vídeo artista. Profesora de la Real Academia de las Artes y de las Ciencias de los Países Bajos (KnaW) 2005-2011. Basado en la Escuela de Ámsterdam para el Análisis Cultural (ASCA), Universidad de Ámsterdam. Autor de referencia en los Estudios Visuales, la Narratología y los Estudios Cultural. Sus áreas de interés van desde la antigüedad bíblica y clásica hasta el siglo XVII y el arte contemporáneo y la literatura moderna, el feminismo y la cultura migratoria. Sus numerosos publicaciones incluyen: A Mieke Bal Reader (2006), Traveling Concepts in the Humanities (2002) y Narratology (4ª edición 2017). Su visión del análisis interdisciplinario en Humanidades y Ciencias Sociales se expresa en el perfil de lo que ella ha denominado “análisis cultural”, la base de ASCA. Mieke es también una artista de vídeo, sus documentales sobre la migración internacionalmente exhibidos incluyen Separations, State of Suspension, Becoming Vera y la instalación Nothing is Missing y son parte del colectivo Cinema Suitcase. Con Michelle Williams Gamaker realizó el largometraje Una larga historia de la locura, una ficción teórica sobre la locura y exposiciones relacionadas (2012). Su siguiente proyecto Madame B: Explorations in Emotional Capitalism, también con Michelle, se exhibe en todo el mundo. Acaba de terminar un largometraje y una instalación de 5 pantallas sobre René Descartes y su infeliz amistad que termina con la reina Kristina de Suecia. Ocasionalmente, actúa como curadora independiente. Su exposición comisariada 2MOVE viajó a cuatro países. Actualmente está preparando una exposición para el museo Munch en Oslo

3 Director Fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI, Chile. aldo.ocampo@celei.cl

La presente entrevista realizada a la consagrada teórica Mieke Bal, autora de referencia en los Estudios Visuales, los Estudios Culturales, la Narratología y el Análisis Cultural, atraviesa una multiplicidad de ámbitos analíticos y metodológicos que contribuyen a tematizar el surgimiento y ensamblaje de los denominados Estudios sobre Educación Inclusiva. Bal, inscribe su posición teórica y metodológica en la preposición ‘entre’, cuya opción analítica facilita el diálogo entre dos o más participantes. De esta forma, comenta, podría evitarse caer en usos descuidados del lenguaje y en la contaminación de diversos significados claves para comprender la tarea de la educación en tiempos complejos. Para la investigadora, es necesario que la Educación Inclusiva modifique la forma de pensar categorialmente a las personas, sustituyéndolo por un enfoque relacional. En él, la idea de justicia se transforma en una expresión de análisis relacional de las desigualdades, promoviendo una visión dinámica acerca de la naturaleza dinámica y sus compromisos con otros significados. El carácter relacional comprende las diferencias inherentes a cada grupo social reduciendo su potencial opresivo. Otorga herramientas más flexibles para examinar la multiplicidad de diferencias, concebida como el resultado de procesos y productos sociales complejos. El enfoque relacional garantiza la emergencia de una política emancipadora de Educación Inclusiva, superando las visiones objetivistas que atraviesan al ser humano y su agencia. Restringir la proliferación de tensiones, observa Bal necesario de abordar el estudio de los conceptos desde una perspectiva interactivista, interdisciplinar y garante de inter-historicidad.

Aldo Ocampo González (A.O.G.):

Buenos días Dra. Mieke Bal, primero que todo, muchas gracias por su amabilidad al aceptar y apoyar este ciclo de entrevistas, que realiza el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile. Es un honor poder conversar con usted.

Quisiera empezar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué sugerencias metodológicas podría ofrecer al momento de examinar los conceptos claves involucrados en la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, considerando la naturaleza de ésta, compuesta por múltiples influencias?

Mieke Bal (M.B.):

La verdad no sé cuáles son los conceptos claves para usted o su instituto. Tal vez, si me lo explica, podría responderle mejor. Sin embargo, antes de elegir tales conceptos tan útiles, la intervención más importante es cambiar nuestra actitud, desde pensar en categorías de personas (según la etnia, la religión, la ubicación geográfica o el nivel de educación) a un enfoque de relacionalidad. Es por esto, que yo privilegio la preposición “entre-” por sobre “trans-” en cualquier especificación conceptual. “Entre-” sugiere explícitamente dos o más participantes, ya sean personas o condiciones, que dialogan entre ellas. Los términos no son inocuos, sino que dirigen el interés, los pensamientos, aún antes que cualquier contenido que se ponga sobre la mesa. Yo soy quizás muy sensible al lenguaje, a las palabras y sus consecuencias; su abducción en los usos descuidados de hoy en día, que algunas veces llevan a una reversa total del significado sin que nadie si quiera lo note, la contaminación lingüística es un problema muy grave.

Déjeme darle un ejemplo que demuestra por qué es tan necesario preocuparse de las palabras que utilizamos. En algún punto de la historia reciente, yo me consideraba una “radical”. Este calificativo significa persistir en mis opiniones y llevar sus consecuencias lo más lejos

posible. El diccionario en línea define “radical” como 1. “(especialmente acerca de un cambio o una acción) relacionado o que afecta a la naturaleza fundamental de algo, de largo alcance o absoluto” y 2. “que se caracteriza por desviación de la tradición, innovador o progresivo”. El diccionario está un poco obsoleto; sin embargo, hoy en día, en el habla común “radical” es igual a decir “terrorista”, junto con un verbo creado hace muy poco “radicalizar”, que se usa mayormente en la forma pasiva, que elimina al sujeto responsable: “ser radicalizado”. He escuchado incluso esa palabra usada para calificar a los accionistas insaciables que quieren vender más para aumentar sus ganancias personales al máximo. Los “accionistas radicales” ahora son orgullosamente insaciables, porque “radical” tenía, o tiene, una connotación positiva. Por otro lado, se asume que los musulmanes “radicales” o “radicalizados” son gente peligrosa, sin importar si su motivación es la religión o no. Así, la palabra queda en un estado vago, y como quiera que se utilice podría ser apropiada. ¿Dónde dejamos nuestro pensamiento político? Antes de describir la educación inclusiva como un campo del conocimiento, me parece necesario definirla como un campo de habilidades, actitudes, intereses y políticas⁴.

A.O.G.:

Según esto, ¿Qué características deberían tener los conceptos y el conocimiento en su función respecto a la historicidad del presente?

M.B.:

Me gusta su expresión “historicidad del presente”. Esto me llevó a una pelea de larga data que he tenido con historiadores tradicionales. Acabo de publicar un artículo en una colección de artículos académicos del acerca del “museo transhistórico” y toda mi contribución es una súplica por el uso de una mejor preposición. El primer paso necesario es romper con la linealidad cronológica y espacial. Si me permite, citaré lo que escribí al inicio de mi libro *Quoting Caravaggio*, con las respectivas disculpas por la impresión de narcisismo y auto indulgencia, que corresponden:

Quoting Caravaggio cambió su trabajo para siempre. Como una forma de representación, el arte está inevitablemente vinculado con lo que vino antes, y dicho vínculo es una revisión activa; ya que especifica cómo y lo que nuestros ojos ven. Por lo tanto, el trabajo realizado por imágenes posteriores arrasa con las imágenes más antiguas, es decir, las que estaban antes de la intervención y en cambio, crea nuevas versiones de las imágenes antiguas. Este proceso se ejemplifica por un vínculo de la cultura contemporánea con el pasado, que tiene consecuencias importantes en los modos en que concebimos la historia y la cultura en el presente.

El motivo por el cual debo citar esto, es que, a pesar del consenso de la relación entre arte contemporáneo con las visiones que lo alimentan, y el arte del pasado, que se borra en el término ampliamente difundido en la actualidad “trans-historicidad” es precisamente ese:

4 Esto no es realmente un comentario al pie; ver el libro de la filósofa de análisis de imagen José Mondzain, 2017 *Confiscation des mots, des images et du temps. Pour une autre radicalité*. Paris: Les Liens qui libèrent. Este libro me estimuló a respaldar mi sensibilidad lingüística de una forma más completa (radical) y empezar a recoger artículos para un léxico de palabras enfermas “Word Hospital”, un título tomado de la brillante novela *Migas de pan*, de Azriel Bibliovich, 2013. Bogotá: Alfabuara.

el vínculo, en otras palabras, la relación. Y desde mi perspectiva, si se olvidan las relaciones, puede llevar fácilmente a un formalismo caprichoso o un agrupamiento repetitivo y temático de piezas de arte. No estoy diciendo que la práctica de los museos progresivos, llamada trans-historicismo, esté mal en sí misma, por el contrario. Sin embargo, si prestamos más atención a las palabras y a sus consecuencias, necesariamente existe un segundo pensamiento al momento de elegir una preposición. “Trans-” significa “a través”, a medida que, o atravesar sin detenerse, cambiando la propia visión de lo que se ve afectado cuando uno cruza algo; es decir sin hacer ninguna relación. Cuando pensamos en “trans-cultural” o “multi-cultural”, estas palabras no están realmente enfocadas en la inclusión, sino en la multiplicidad⁵.

Los mismos problemas trae el adverbio “más allá”, que sugiere que podemos dejar el (mal) pasado atrás y movernos a un (mejor) presente. Esto nos insta a cerrar los ojos a la persistencia de algunos de aquellos malos elementos del pasado, que están reenfocados y preservados en el presente. La arrogancia y ceguera que esto conlleva es inherente a la preposición “post-”. Hace algunos años, cuando me invitaron a dar una conferencia en el encuentro “Narrating Beyond Narration” (Narración más allá de la Narración), estaba bastante irritada por la simple e implícita desestimación de “beyond” (más allá) para dedicar toda mi intervención a los riesgos del uso de la preposición “Post-”: la forma en que borra cualquier relación con lo que venía antes, la queja posterior a la originalidad y la superioridad, según la negación de la continuación perniciosa de lo que estaba mal en el pasado, aún persiste en el presente. Cuando se niega eso, lo deja nuevamente invisible, tanto como si fuera demasiado evidente como para ser detectado. “Post-colonial” es el ejemplo más obvio. Por lo que, después de dejar esa preposición entre paréntesis, fui a defender la narrativa y la implícita desestimación—y es más, todos los demás conferencistas también lo hicieron. En realidad, ninguno dejó atrás la narrativa, pero muchos simulaban acercarse a las connotaciones de moda de “post-”. Entonces, ¿Somos post-radicales— más allá de un vínculo político serio y consecuente? Espero que no.

Con esto en mente, parecería oportuno recordar lo que distinguí en 1988, en una etapa relativamente temprana, y en un intento de dividir las disciplinas de una forma menos rígida, cuando se discutían distintos modelos según la disciplina que se estaba tratando de conectar, fusionar o hacer colaborar de algún otro modo. Con “tran-disciplinaridad”, los académicos indicaron exploraciones temáticas que mezclan “versiones” literarias, folclóricas, antropológicas y visuales de una historia que, según el antiguo pensamiento estructuralista, podría ser considerado básicamente la misma en su punto inicial. La influencia de Vladimir Propp con el libro *Morfología del Cuento*, que propuso una gramática de historias basada totalmente en categorías temáticas, fue decisiva en este cambio. Después, fue Roland Barthes quien continuó con la elaboración de una teoría de narrativa, en un artículo de 1975, que tuvo un gran impacto y atrajo a muchos críticos extremos. De la misma forma, la repetición y la abstracción muy pronto le quitaron la relevancia a la teoría para el estudio de la literatura, lo que podría denominarse como un acto de transdisciplinariedad. La multi-disciplinariedad fue concebida como un “paraguas” bajo el cual las personas de distintas disciplinas estudian objetos parecidos, tales como proyectos de “instrumentos musicales en

5 Mi primera declaración en favor de lo que, lamentablemente, se convirtió en “anacronismo”, y lo que había llamado “historia ilógica” o “trastornada” se puede encontrar en el libro de 1999, *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*, Chicago: The University of Chicago Press. Hay dos artículos extensos que valen la pena consultar: Andersen, Wayne 2001 “Mieke Bal’s Preposterous Art History”. *The European Legacy* 6, no. 3: 353–62; y Salwa, Mateusz 2009 “The space of art history: Mieke Bal’s ‘preposterousness’”. *Art Inquiry* 11: 159–73. Posteriormente, desarrollé el concepto, y las publicaciones son del 2001, y están en el libro *Louise Bourgeois, Spider: The Architecture of Art-writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

la pintura y la literatura". Solo la interdisciplinariedad lleva a nuevas visiones que afectan a las mismas disciplinas que participan⁶.

Desde ese momento, he tratado de proponer el concepto de *interdisciplinariedad*, junto con inter-historicidad y muchas otras formas de "inter-ciones". Es más, el último sustantivo junta todas las formas de la actividad mencionada, con la ayuda de la preposición inter- desde interdisciplinario a intertextual, internacional, intermedial, intercultural a interdiscursivo.

Inter- significa entre. Denota una voluntad para intercambiar sobre una base igual. Y si la palabra inglés *intership* se pareciera mucho a "pasantía" (*intership*, período como interno), esta asociación es en realidad muy útil, ya que reconoce la actitud indispensable y excitante de la voluntad para aprender, lo que se traduce en el primer requisito de actitud que necesitamos. Sin embargo, aunque haya muchos involucrados en estos propósitos, la victoria terminológica de la preposición "trans-" parece irreversible. Lo que daña mi lingüística y también mis sentimientos políticos y artísticos. El significado de "trans-" es "a través", es por eso que "trans-" a menudo viene con "atravesar".

A.O.G.: *debido a la heterogeneidad de su trabajo y los múltiples temas implicados en éste, ¿cuáles son las dimensiones o características que usted cree que son vitales en la organización del espacio de diferencia político y discursivo?*

M.B.:

Como una nota preliminar a esta pregunta, déjeme decir que no creo que mi trabajo sea tan heterogéneo. Por cuatro décadas, he mantenido el enfoque sobre la narrativa: La narrativa en todos los medios y las relaciones que la narrativa puede establecer; o en un sentido más crítico, como se puede usar para manipular la opinión (pública). Mi trabajo solo *pareciera* heterogéneo y múltiple porque la narratividad es precisamente un fenómeno muy *inter-disciplinario*. Desde los diarios, la televisión y los niños que les cuentan a sus padres acerca de sus días, desde un rumor y una calumnia a un reportaje, desde el teatro al cine, y desde las artes visuales y la ópera: la narración está en todas partes del mundo social. Por lo tanto, en esta pregunta solo puedo repetir lo que dije anteriormente, acerca de la importancia del "inter-" como punto de partida. Lo que se demuestra a través de mi trabajo es que, este es el caso; este siempre ha sido mi contribución.

En términos de organizar el campo de lo que llama "diferencia" es, primero que todo, importante explicar de forma positiva este concepto, y reconocer el punto central, político y cultural de la narración en la formación de tal diferencia. Para esto, sugiero que, antes de hablar de "diferencia", nos enfoquemos en lo que constituye una diferencia, es decir, la "singularidad". Por supuesto, cada persona nace como un ser humano único. Sin embargo, cuando se "categoriza" y se etiqueta a las personas en grupos se destruye esa singularidad. La diferencia sugiere grupos, definidos por características que los distinguen de otros. Para reconocer la diferencia, primero que todo es necesario suspender las categorías y tomar la singularidad como punto de partida.

6 Propp, Vladimir 1966 *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press; Barthes, Roland 1975 "An Introduction to the Structural Analysis of Narrative", in *New Literary History* 6, 2: 237-272. Hice esta distinción en 1988 *Murder and Difference: Gender, Genre and Scholarship on Sisera's Death*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press. A pesar del rechazo del estructuralismo implícito en el término "post-estructuralismo", movimientos más recientes como "narratología cognitiva" despliegan estructuras similares, ahora llamadas "lógica de la historia". Ver por ejemplo, Herman, David 2002 *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

En un brillante estudio, muy reciente por demás, del legado artístico de la víctima del holocausto alemán contra los –judíos, Charlotte Salomon, Griselda Pollock recuerda como Hanna Arendt especifica los aspectos principales de esta singularidad. Pollock escribió:

... El ser humano involucra espontáneamente (la capacidad de actuar y crear lo nuevo), pluralidad (una consecuencia de la capacidad de poder desarrollar lo imprevisible) y cohabitación (compartir el mundo en natalidad y pluralidad).

Espontáneamente, la pluralidad y la cohabitación, con la perspectiva de la interrelación: pienso que es un programa muy adecuado para los estudios de inclusividad. Y apuesto que estos conceptos no se han considerado de forma sistemática. Pollock agrega lo siguiente:

La filósofa feminista italiana Adriana Cavarero extrapola... agregando el concepto de la narración como vital para reconocer nuestra singularidad en la pluralidad humana. La narración de esta forma se convierte en un nuevo tipo de escena política. (66)⁷

Entonces, esta sería una posible respuesta a su pregunta. En vez de sacar a la luz una lista de conceptos relevantes o lineamientos metodológicos, lo que encontraría imprudente, un foco sobre estos aspectos de singularidad de los seres humanos, para mí es un buen inicio.⁸

A.O.G.:

Considerando la importancia y la trascendencia de sus contribuciones en "Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje" y de su propia experiencia ¿Cuáles podrían ser los objetos, métodos, teorías y disciplinas por sobre las cuales se mueve el concepto de diferencia?

M.B.:

En ese libro, que se tradujo al español, expliqué más o menos lo mismo que estoy respondiendo acá. Tal vez, otra metáfora podría ser útil para complementar, y tomo prestado, una vez más, lo que dijo Pollock en su hermoso libro, donde hay un subtítulo: "teatro de memoria", un concepto que tomó prestado de Walter Benjamin. Este filósofo escribió: "El idioma muestra claramente que la memoria no es un instrumento para explorar el pasado, sino que su teatro". Pollock agrega lo siguiente:

Sin embargo, para convertir la memoria del idioma realiza una re-escenificación con el sujeto que recuerda estar sentado en la primera fila ... El teatro no es artificialidad o actuación,

7 Pollock, Griselda 2018 *Charlotte Salomon and the Theatre of Memory*. New Haven, CT: Yale University Press. La visión de Arendt se explica con más detalles en su libro *The Life of the Mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1978. Ver también su *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958. Para la importancia de la narrativa, ver Cavarero, Adriana *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*. Trans. Paul A. Kottman. New York: Routledge, 2000.

Puse en primer plano la singularidad y la contrasté con la particularidad, en mi estudio del trabajo artístico de la artista colombiana Doris Salcedo. Ver *Of What One Cannot Speak: Doris Salcedo's Political Art*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010; traducido por Marcelo Cohen y Miguel Á. Hernández Navarro como *De lo que no se puede hablar: el arte política de Doris Salcedo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín / Panamericana, 2014.

8 Mi visión de un modo de enseñanza no arrogante se puede ver en el libro de Jeroen Lutters, *The Trade of the Teacher: Visual Thinking with Mieke Bal*. Amsterdam: Valiz 2018.

sino que una escenificación -una intervención visual- que permite que el pasado se vuelva memoria desde una posición estratégica en el presente, cuando y donde en efecto, la memoria toma forma, y su articulación es tal... (76)

La ventaja de la metáfora del “teatro” es que, nos permite tomar en serio la ficcionalidad; no como un engaño, sino que como una exploración imaginativa de posibilidades alternativas⁹.

A.O.G.:

Finalmente, ¿Cómo afecta la crisis de límites la construcción y/o el entendimiento de la diferencia, como una propiedad inherente del ser humano? ¿Usted cree que es posible ofrecer otras formas de practicar la experiencia de ver alrededor de esta categoría?

M.B.:

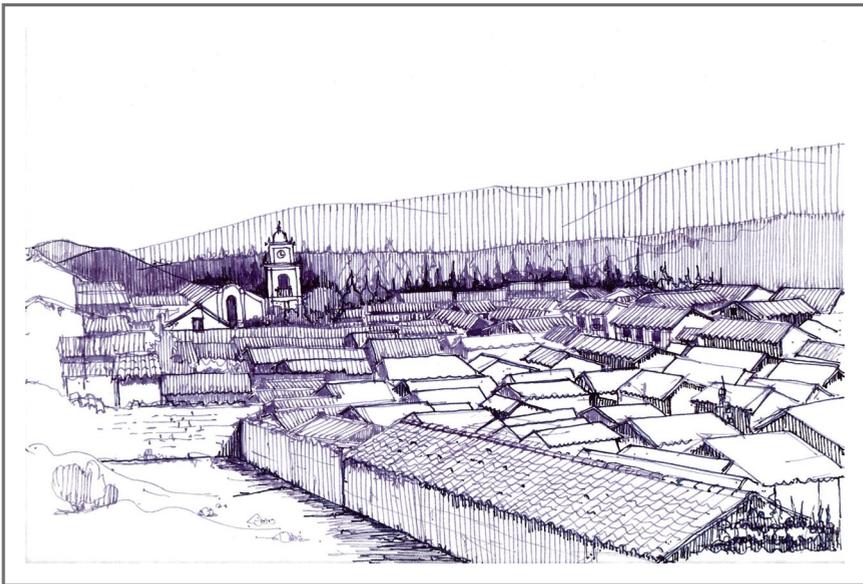
Si se refiere a "la crisis de límites" como la difusión actual de la delimitación de disciplinas, solo puedo decir que es un desarrollo productivo, especialmente para programas tales como el suyo. La gente, las culturas, y los trabajos de arte no se pueden limitar a las tradiciones disciplinarias, que fueron desarrolladas hace tanto tiempo. Los enfoques interdisciplinarios no son "post-disciplinarios", fíjese en mis reparos a la preposición "post-", sino que interrelacionan elementos de distintos campos disciplinarios para formar un enfoque para este asunto; en su caso, la diferencia, que es más rica y más capaz de hacer las distinciones necesarias. Me imagino, por ejemplo, que la historia del arte puede ofrecer muchos ejemplos donde se hizo un hincapié excesivo y distorsionado, al igual que las separaciones relacionadas con la "raza" (una palabra que no se puede usar sin comillas). La educación debe evitar la manipulación y el partidismo político, sino que alentar un ojo crítico y agudo en su lugar. Esto requiere habilidades analíticas, que se pueden tomar desde un análisis literario y cultural. Por lo que recomiendo encarecidamente la habilidad llamada "lectura detallada". Esta no es la idea antigua de que un texto habla por sí solo, porque no es así. En su lugar, es una forma de leer y buscar los detalles "y tomar la palabra" también al hablar.

De esa forma, es una herramienta muy buena ir en contra de los intentos de slogan que intentan persuadir a través de la intimidación (los "tweets" de Donald Trump). Ayuda a reconocer la ambigüedad. Una distinción entre "ir en contra" como una crítica cautivadora y "anti-" como un rechazo al por mayor es muy útil en tu campo. La lectura detallada toma objetos culturales y expresiones muy en serio, incluyendo la forma en que están incrustados en el dominio cultural donde funcionan. Esto no es un rechazo ("anti-") del conocimiento disciplinario, sino que un cambio en el énfasis; un nuevo énfasis en la motivación, que puede ser muy estimulante para los alumnos.

A.O.G.: muchísimas gracias por este diálogo altamente enriquecedor.

M.B.: gracias a ti.

9 *Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje*. Trans. Yaiza Hernández Velázquez. Murcia, Spain: Cendeac, 2009. This book has been very helpfully reviewed by Néstor García Canclini in his article "Intimidad Crítica," in *Exitbook* 15, 112-115, 2011. Walter Benjamin, *One-Way Street*, trans. Edmond Jephcott & Kingsley Shorter. London: Verso 1979: 314.



Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.

13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:
Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos:
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias bibliográficas". Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição postprint, sob a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar na página web da revista, um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, graus acadêmicos e código da identificação ORCID.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar

quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el 2020 - 2021. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de humanidades, ciencias sociales y educación.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de marzo de 2020**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de julio. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser subidos al portal de la revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas a los siguientes correos: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para o 2019 - 2020. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas das humanidades, das ciências sociais e da educação. *Horizonte de la Ciencia* é uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de marco de 2020**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Os textos devem ser carregados no portal da revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas aos seguintes e-mails: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)

Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

HORIZONTE DE LA CIENCIA

