

DIÁLOGO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS DE EDUCADORES DE IBEROAMÉRICA

(Artículos pedagógicos)



Ixo Seligson 2020

Compiladores y Coordinadores:

David Auris Villegas
Loreto Cantillana Armijo
Sandra Arritola Fernández



EDUCACIÓN Y LITERATURA

1°

Edición
digital



DAVID AURIS VILLEGAS (PERÚ - 1975)

Escritor, pedagogo, columnista, poeta, cuentista, ensayista, editor, divulgador académico, creador del ABDIV y profesor universitario. Licenciado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y máster por la Universidad de La Habana. Publicó seis libros y ha sido antologado en libros y revistas. Es cofundador de Cofundador de REDUCAMUNDO y lidera AURISEDUCA

Libros publicados por Ediciones AURISEDUCA



Compiladores y coordinadores:

David Auris Villegas
Loreto Cantillana Armijo
Sandra Arritola Fernández

**DIÁLOGO PEDAGÓGICO:
PERSPECTIVAS DE EDUCADORES DE IBEROAMÉRICA
(Obra colectiva)**



Educación y Literatura

DIÁLOGO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS DE EDUCADORES
DE IBEROAMÉRICA

Primera edición digital: diciembre, 2022

Publicado: diciembre, 2022

Lima, Perú

Compiladores y coordinadores:

© David Auris Villegas

© Loreto Cantillana Armijo

© Sandra Arritola Fernández

Editado por Ediciones AURISEDUCA de Wilfredo David Auris Villegas. Jirón Alva

Maúrtua 682 Pueblo Nuevo, Chincha, Ica - Perú

E-mail: edicionesauriseduca@gmail.com

Diagramación, maquetación digital y diseño de interiores: Jhon Pari Pérez

Ilustración de carátula: Isa Salazar

Corrector de estilo: Víctor Salazar Yerén

Se terminó de digitalizar en diciembre de 2022

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú. N° 2022-13244

ISBN: 978-612-4446-19-1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7597052>

Libro digital disponible en la página electrónica:

<https://www.edicionesauriseduca.com>

Pedidos y sugerencias: +51 976492803

edicionesauriseduca@gmail.com

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a cada autor y autora de este libro colectivo. Asimismo, a Jorge Rivera Muñoz, por su inspirador prólogo; a Isa Salazar, por la bella ilustración de la carátula; a Jhon Pari Pérez, por la creativa maquetación del libro; a Víctor Salazar Yerén, por su fina corrección de estilo; y a muchas personas quienes hicieron posible esta publicación. A todos ellos y ellas, nuestro sincero agradecimiento.

DEDICATORIA

A quienes infatigablemente apuestan por el diálogo, para entenderse
y convivir en paz con personas de distintas ideas y credos.

ÍNDICE

Índice.....	07
Prólogo.....	11
Presentación.....	13
Autores y autoras del presente libro colectivo.....	15

PARTE I

PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO

Pedagogía dialogante y la necesidad curricular por competencias Clint Robert Paredes Ocampo, Elber Tunqui Palomino, Eduardo Oscar Cosme Mina, Walter Justo Vignatti Valencia, Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Ursula Isabel Romani Miranda y Jorge Leoncio Rivera Muñoz – Perú.....	19
La autohistoria, diálogo con el dolor escrito del otro Marco Antonio González Villa – México.....	35
El reto de la pedagogía dialogante Marco Antonio Borda Valderrama, Eduardo Silva Beltrán, Leonor Isabel Urquizo Pereira, Jonathan Wendell Cutipa Condori, Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Ursula Isabel Romani Miranda y Jorge Leoncio Rivera Muñoz – Perú.....	47
La Educación, el pensamiento y la comunicación. ¿Un reto? Nicolás Yordán Fonseca Olivera – Cuba	61
Diálogo como forma de conocimiento en El Quijote de la Mancha: propuesta didáctica para abordar la lectura comentada de la obra cervantina Raquel Villalobos Lara – Chile.....	67
Pedagogía dialogante como proceso de enseñanza-aprendizaje Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Ursula Isabel Romani Miranda, Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Saúl Edgar Solis Rojas, Luis Alberto Vasquez Muñoz – Perú.....	77
El español como lengua materna: apuntes teóricos y metodológicos sobre su enseñanza Armando Castillo Acevedo y Heriberto Nuñez Rodríguez – Cuba.....	89

Dialogando con el concepto de desarrollo profesional docente	
Marcelo Castillo Duvauchelle – Chile.....	103
Currículo y pedagogía dialogante	
Elisabet Morales Estrada, Nicole Mildret Sanchez Layme, Adahyd Milagros Villamar Lazo, Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Ursula Isabel Romani Miranda y Jorge Leoncio Rivera Muñoz – Perú	111
La comunicación efectiva en la educación física, actividad física y el deporte	
Diego Antonio Marcial Alamilla – Chile.....	121
Repensar la educación: la pedagogía dialogante como estructura educativa	
Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Ursula Isabel Romani Miranda, Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Saúl Edgar Solis Rojas – Perú	129
La filosofía como problematización dialógica. Una reflexión desde la universidad.	
Ernesto Abel López Guerra – Cuba	139
Aprendizaje basado en el diálogo interactivo vivencial (ABDIV)	
David Auris Villegas - Perú.....	153

PARTE II

OTRAS MIRADAS A NUESTRA EDUCACIÓN

El silencio en la educación: crisis en los tiempos digitales	
Sandra Arritola Fernández – Cuba.....	163
Competencias investigativas en docentes de primaria, una revisión sistemática	
Teresa Elodia Aroca Flores, Danitza Karina Robledo Gutiérrez y Nolberto Leyva Aguilar – Perú.....	167
La pedagogía de la dignidad con equidad e igualdad una experiencia educativa desde y con las comunidades	
Cándido Josué Flores – Honduras.....	177
Programa de educación emocional para mejorar el nivel de autoestima de los estudiantes del 2do. grado de Educación Primaria de la I.E. 80822 “Santa María de La Esperanza”	
José Leoncio Bautista Córdor, Olga Estela Mendoza León y Diana Emérita Germán Reyes – Perú.....	193

Balance sociológico actual de la educación	
Xosé Gabriel Vázquez Fernández – España.....	211
Elementos normativos para la enseñanza del español en el bachillerato. Una propuesta didáctico-metodológica	
Armando Castillo Acevedo y Eraidá Campos Maura – Cuba.....	219
Teorías que explican la conciencia ambiental	
Sara Nataly Rodríguez La Rosa y Nolberto Leyva Aguilar – Perú.....	233
Patios escolares como espacios pedagógicos para favorecer el pensamiento matemático en el preescolar “La Primavera” De Santa María La Alta, Tlacotepec de Benito Juárez Puebla	
Erika Yusbel Morán Martínez, Habacuc Torres Tepanecatí, José Raziel García Navarro, Mayra Martínez Pérez y Rosa Garnica Martínez – México.....	249
Análisis e interpretación de textos para empoderar la educación	
Pablo Saavedra Villar – Perú.....	263
Ética y educación superior relación indisoluble: una mirada desde el pensamiento complejo	
Faustina Manrique Ramírez y Alfredo Hernández Arciniegas – Colombia.....	277
Voces de docentes en formación de Educación Básica: opiniones sobre su trayectoria formativa	

PRÓLOGO

Los propósitos en el quehacer pedagógico de la educación clásica, así como de la moderna, han sido los mismos: producir ciudadanos que puedan contribuir a la sociedad de manera apropiada en concordancia con los tiempos en los que fueron educados. A lo largo de la historia, las ideologías pedagógicas en competencia se han enfrentado sobre la mejor manera de educar a los futuros ciudadanos y prepararlos para cumplir con sus roles sociales. Dado que tomar una decisión en el quehacer del desempeño profesional en aula siempre se asume algún aspecto de la naturaleza humana y la organización social, se deduce que no existe una pedagogía neutral. Esta idea, a su vez, requiere comprenderla desde diferentes puntos de vista, apreciar su profundidad y complejidad y aceptar que es parte integral de todas las teorías educativas.

La práctica pedagógica evoluciona a medida que surgen nuevos contextos y tecnologías, en tal sentido, según su desarrollo surgen nuevos modelos para arrojar luz sobre la educación desde una variedad de paradigmas. El enfoque del presente libro está en una rama específica de esta reconceptualización: las teorías que priorizan la construcción del conocimiento por encima del comportamiento mecánico y basado en la memoria.

Este trabajo enfatiza la importancia de tener como objetivo mayor de la institución educativa entendida como escuela, el desarrollo de competencias integrales porque reconoce los diferentes aspectos humanos, el carácter contextual, cultural, histórico, social y mediatizado del crecimiento que el hombre busca en su proceso de formación. Se aboga por un enfoque de interestructuración, que tiene en cuenta tanto la centralidad de la cultura como la agencia de sus alumnos, como un medio por el cual se puede lograr el crecimiento. Es una colección de textos que, en la primera parte, orienta la conversación en torno a la pedagogía del diálogo describiendo perspectivas de aplicación en el contexto de la educación basada en competencias; en la segunda parte, autores de todo el mundo trabajan en piezas para demostrar cómo los avances tecnológicos han generado brechas educativas en la era de la educación digital.

Junto a Ediciones AURISEDUCA, quienes legan a la academia una plataforma de trabajo para colaborar con la producción de nuevas visiones en el campo educativo, ahora cuenta con una obra que es indispensable como texto de referencia, pues representa el esfuerzo realizado por académicos de todo el mundo para contribuir a las discusiones académicas en los nuevos marcos pedagógicos.

Ciudad universitaria, Lima, Perú, 2022

JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Doctor y docente investigador RENACYT: P0091813

PRESENTACIÓN

Es un gusto presentar este libro de Ediciones AURISEDUCA por la calidad del contenido que se expone. Consta de dos partes muy bien configuradas en el que autores de diferentes países dialogan respecto a la educación y aportan la experiencia que se vive en las aulas. Con un gran compromiso, en la parte 1, los doce trabajos mostrados explican la pedagogía dialogante en la necesidad curricular por competencias como proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad del diálogo como forma de conocimiento, su Aprendizaje Basado en el Diálogo Interactivo Vivencial (ABDIV), y cómo repensar la educación como estructura educativa y su currículo.

Por otra parte, se develaron los retos de la pedagogía dialogante soportados en la educación, el pensamiento y la comunicación, la filosofía como problematización dialógica, la comunicación efectiva en la educación física, actividad física y el deporte. Todo esto, sin dejar de tocar los apuntes teóricos y metodológicos del español como lengua materna para contar la auto historia, el diálogo con el dolor escrito del otro.

En la segunda parte existe un derroche de temas espectacular. Se comienza con el silencio en la educación y su crisis en los tiempos digitales, el balance sociológico actual de la educación y el análisis e interpretación de los textos que la empoderan con una mirada desde el pensamiento complejo. Se continúa con las teorías que explican la conciencia ambiental, las competencias investigativas en docentes de primaria, la propuesta didáctico-metodológica de los elementos normativos para la enseñanza del español en el bachillerato.

Se cierra el libro con broche de oro para que siempre puedas consultar sus páginas: un programa de educación emocional para mejorar el nivel de autoestima de los estudiantes, y la propuesta de los patios escolares como espacios pedagógicos para favorecer el pensamiento matemático en el Preescolar. Sin dudas, querido lector, es una revista llena de aprendizajes y emociones, de diálogos y propuestas siempre al alcance de tus manos.

“Es posible en las escuelas crear grandes realidades. Los grandes hombres de la sociedad global crearon sus realidades desde los planteles educativos. Allí sembraron las semillas que los llevó al éxito”.

DBAc. Sandra Arritola Fernández

AUTORES Y AUTORAS QUE COLABORAN EN EL PRESENTE LIBRO COLECTIVO

Loreto Cantillana Armijo (Chile) Armando Castillo Acevedo (Cuba)
Jorge Rivera Muñoz (Perú) Elisabet Morales Estrada (Perú)
Erika Morán Martínez (México) Rosa Martínez (México)
Nolberto Leyva Aguilar (Perú) Nicole Sanchez Layme (Perú)
Cándido Josué Flores (Honduras) Nicolás Fonseca (Cuba)
Clint Paredes Ocampo (Perú) Adahyd Villamar Lazo (Perú)
Faustina Manrique Ramírez (Colombia) Diego Marcial Alamilla (Chile)
Elber Tunqui Palomino (Perú) Magna Cusimayta Quispe (Perú)
Marco González Villa (México) Alfredo Hernández Arciniegas (Colombia)
Eduardo Cosme Mina (Perú) Saúl Solis Rojas (Perú)
Walter Vignatti Valencia (Perú) Marcelo Castillo Duvauchelle (Chile)
Ernesto López Guerra (Cuba) Luis Vasquez Muñoz (Perú)
Josselyn Villavicencio Camacho (Perú) Pablo Saavedra Villar (Perú)
Habacuc Torres TepanecatI (México) Sandra Arritola Fernández (Cuba)
Ursula Romani Miranda (Perú) Teresa Aroca Flores (Perú)
Eraida Campos Maura (Cuba) Danitza Robledo Gutiérrez (Perú)
Marco Borda Valderrama (Perú) Heriberto Nuñez Rodríguez (Cuba)
Eduardo Silva Beltrán (Perú) José Bautista Córdor (Perú)
Xosé Vázquez Fernández (España) Mayra Martínez Pérez (México)
Leonor Urquizo Pereira (Perú) Olga Mendoza León (Perú)
Jonathan Cutipa Condori (Perú) Diana Germán Reyes (Perú)
Raquel Villalobos Lara (Chile) Armando Castillo Acevedo (Cuba)
Magna Cusimayta Quispe (Perú) Sara Rodríguez La Rosa (Perú)
Saúl Solis Rojas (Perú) José García Navarro (México)
David Auris Villegas (Perú)

PARTE I
PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO

PEDAGOGÍA DIALOGANTE Y LA NECESIDAD CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Clint Robert Paredes Ocampo, Perú
Correo: 018300090g@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-3201-9369>

Elber Tunqui Palomino, Perú
Correo: 022200043k@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8393-2318>

Eduardo Oscar Cosme Mina, Perú
Correo: 022200034a@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7177-851X>

Walter Justo Vignatti Valencia, Perú
Correo: 022200045c@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4537-4837>

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Perú
josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Ursula Isabel Romani Miranda, Perú
ursula.romani@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1666-674X>

Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú
jriveram@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

RESUMEN:

El currículo como plan que desempeña un papel preponderante en la práctica del docente y que permiten llevar un control y organización de las actividades que se desarrollaran en el proceso educativo para conducir las actividades y llegar al objetivo. La pedagogía dialogante según Julián Zubiria, expresa como llevar a la práctica dicha pedagogía donde expone tres dimensiones que son: de pensamiento, afecto y sentimientos. Los currículos cambiaron, la escuela Tradicional preparaba ciudadanos que no podían opinar, la escuela Activa hizo que los estudiantes, sean participativos dentro y fuera de las instituciones, luego el Constructivismo Pedagógico se encargaba de preparar ciudadanos individualistas que tenían como tarea comprender, analizar, crear de acuerdo a la realidad contemporánea, pero tuvo errores en el campo afectivo-motivacional. El modelo pedagógico dialogante se enfoca en la historia y cultura, en donde sin maestro y sin cultura no es posible el pensamiento, lenguaje y aprendizaje. Los Contenidos, engloba los propósitos y objetivos enmarcados en el desarrollo curricular, con carácter y jerarquía en el desarrollo cognitivo, afectivo y otros, dando su espacio, relevancia y tiempo donde el alumno aprenda sus valores y sea

responsables a través de un buen Plan de estudios. La Secuenciación, donde el diseño curricular va tener que contar con una organización y orden adecuado, y sus variantes estarán en función a lo que se quiere desarrollar. En el proceso de enseñanza aprendizaje participan el docente, el alumno y el conocimiento, entre ellos se establece una interacción y cada uno es determinante para definir la metodología pedagógica que se desarrolle. Finalmente, para referir a la evaluación, los juicios de valor, permiten evidenciarlo, estableciéndose un diagnóstico del aprendizaje, que permitirá promover al estudiante.

ABSTRACT:

The curriculum is a plan that plays a significant role in the teacher's practice and allows for the control and organization of the activities that will be developed in the educational process in order to carry out the activities and achieve the goal. According to Julián Zubiría, dialogue pedagogy expresses how to put said pedagogy into practice, where they expose three dimensions: thought, affection, and feelings. The curricula changed, the traditional school prepared citizens who could not have an opinion, the active school made the students participatory inside and outside the institutions, and pedagogical constructivism was in charge of preparing individualistic citizens whose task was to understand, analyze, and create according to contemporary reality but had errors in the affective-motivational field. The dialogue pedagogical model focuses on history and culture, where thought, language, and learning are not possible without a teacher and without culture. The contents encompass the purposes and objectives framed in the curricular development, with character and hierarchy in the cognitive, affective, and other development, giving it space, relevance, and time where the student learns his values and is responsible through a good plan of studies. The sequencing, where the curriculum design will have to have an organization and an adequate order, and its variants will be based on what you want to develop, In the teaching-learning process, the teacher, the student, and the knowledge all participate; an interaction is established between them, and each one is decisive in defining the pedagogical methodology that is developed. Finally, to refer to the evaluation, the value judgments allow for its demonstration, establishing a diagnosis of learning that will allow the student to be promoted.

INTRODUCCIÓN:

En el presente se aborda el tema del currículo educativo, se pretende saber cómo se entiende el currículo educativo desde una perspectiva crítica, donde se trata de formar profesionales con capacidades para generar conocimientos holísticos, desarrollar ciencia y mejorar condiciones de vida en sociedad, tratar los principales enfoques teóricos del currículo en sus alcances y limitaciones, para confluir en el desarrollo argumentativo de la perspectiva crítica del currículo como posibilidad democrática y participativa en los cambios de las estructuras educativas y esencialmente exponer problemas fundamentales en los que se ve la forma de retroalimentar las experiencias para establecer lo mejor de las síntesis de los modelos educativos tradicionales como de escuela nueva de escuela activa y basado en estas escuelas desglosar y pensar en una pedagogía dialogante como lo planteado por Julián de Zubiría.

En cuanto al plan de estudios, se cree que es uno de los temas científicos contemporáneos más generalizados. La inserción del currículo en toda institución educativa es un elemento de suma importancia y primordial para un buen desarrollo de ENSEÑANZA – APRENDIZAJE siendo el análisis de este dentro de un salón de clases un factor importante a tener en cuenta cuando el camino como profesionales de la educación es la formación integral de la personalidad de nuestros docentes.

Lo expuesto está basado al contenido escrito por Julián de Zubiría Samper – “Los Modelos Pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante, 3° edición (2010)”, en ella el autor hace mención del trabajo de “Coll y la reforma educativa española de los años 80”, y otras escuelas encaminadas hacia una pedagogía dialogante. Además, en la parte de los Contenidos recopila la labor de las corrientes pedagógicas el enfoque que da más importancia a la metodología que a los propios contenidos de un Curriculum, asimismo explica las variantes de la secuenciación y su importancia pues sin los pasos de crear los propósitos en los contenidos difíciles aterrizaría para estructurar la secuenciación.

El objetivo de la innovación educativa no debe ser perfeccionar estrategias para el logro de nuestros objetivos, sino fortalecer nuestra capacidad para evaluar críticamente nuestras acciones a la luz de nuestros valores y principios.

Por lo tanto, esta nueva teoría pedagógica, nutrida en la psicología y pedagogía contemporánea según la cual las educaciones en las escuelas deberían dedicarse al

desarrollo y no al aprendizaje; por tanto, la evaluación dialógica debe ser aquella que facilite el encuentro docente-alumno, como espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, con el objetivo primordial de enseñar a los alumnos a pensar críticamente y garantizar así la asimilación del acervo cultural en el salón de clases.

En esta perspectiva, propone Paulo Freire (2002), el estudiante ya no es visto como un receptáculo pasivo de información, sino como un agente transformador en el aula. Reconocer que el ser humano es incompleto y se crea en la interacción con el otro y con el mundo es el punto de partida para una educación que trate al otro como sujeto responsable y actor de su propio futuro. Un aspecto de la educación y formación profesional de pregrado que no puede ser ignorado es el relacionado con el plan de estudios. Al pensar y, en última instancia, encontrar respuestas a este desafío, el diseño curricular es el factor más importante para considerar.

Según, Rueda & Díaz, 2011, los actores involucrados pueden comprender mejor el impacto de lo desarrollado a través del análisis y la reflexión, lo que les permite establecer conexiones entre los resultados y sus expectativas y metas originales.

I. DESARROLLO

En Colombia se realizó una prueba ICFES en el año 2000 (De Zubiría 2006) en donde el resultado hasta esa fecha observada ratifica la tesis de que los cambios en educación son mucho más lentos de lo realmente esperado. Solo un pequeño grupo de colegios encontró elementos positivos a raíz de la evolución.

En dichas pruebas ICEFES, los colegios que obtuvieron un buen resultado y calificación fueron los mismos que anteriormente obtuvieron buenos balances; por otro lado, los colegios que obtuvieron un muy mal balance obtuvieron ahora incluso un balance inferior al que habían tenido anteriormente.

Hay cuatro preguntas pedagógicas esenciales para caracterizar un currículo, estos son: ¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar? Todo está enfocado al Aprender, para que esto tenga relevancia y fundamento práctico todas estas preguntas tiene un nivel de generalidad diferente.

Cada tema tiene una cantidad variada de determinación; sin embargo, todos están vinculados. Seguramente la cuestión más significativa sería la de los fines, pues allí se refleja nuestra idea de individuo y de comunidad en la que se establecen nuestros propósitos educativos. Responder a esta pregunta proporciona claridad sobre el significado y el propósito de la educación, y señala el camino de cómo debe evolucionar la instrucción.

Su objetivo en esta extensa explicación es demostrar que diferentes escuelas de pedagogía han llegado a diferentes respuestas a las cuestiones planteadas.

Se han establecido diferentes objetivos, estructuras y plazos, así como una variedad de enfoques y estándares para medir el éxito.

El desarrollo social y personal intrínseco de un individuo puede estar ligado a su aprendizaje o desarrollo. Una persona que ha invertido en su educación es una persona que ha crecido y cambiado. También una persona educada es aquella que ha asimilado, que ha interiorizado, que ha aprehendido (conceptos, destrezas, explicaciones, prácticas y valores. Todo esto conduce a proponer acciones pedagógicas que se plasma en el currículo).

LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULO

Coll, 1994; p.31, explica que las partes del plan de estudios, de los elementos que planea incluir para lograr sus objetivos, se pueden dividir en cuatro categorías:

- Brinda orientación sobre qué lecciones cubrir. Contenidos y objetivos se dividen aquí.
- Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar.
- Se proporciona información sobre los métodos de enseñanza.
- Le dice qué evaluar, cómo evaluarlo y cuándo evaluarlo.

Hasta este momento nos hemos esforzado por mostrar cómo nuestras concepciones de los objetivos finales de la escuela y la importancia del trabajo de los docentes se pueden ver en los detalles de las actividades cotidianas, cómo la planificación y la calificación de las lecciones. Queda claro, a partir de nuestros esfuerzos pedagógicos anteriores es que damos un gran valor a la personalidad, la estructura y el significado de los contenidos que presentamos.

El significado y el valor de la educación están en el centro del tema "¿por qué enseñarnos?".

La respuesta a la pregunta "¿qué enseñar?" está vinculada a la forma en que uno elige interactuar con los demás, su personalidad y su lugar en la jerarquía social. ¿Cuándo enseñar? aborda las necesidades organizativas y temporales del contenido, mientras que "¿cómo enseñar?" está motivada por un enigma metodológico que implica la interacción entre el instructor, el alumno y el conjunto de conocimientos. Finalmente, la evaluación es responsable de diagnosticar el proceso educativo y sus resultados, así como de explicar hasta qué punto se lograron los objetivos y resultados educativos previstos.

El aprendizaje se evalúa tomando y haciendo uso de instrumentos de evaluación las cuales serían las herramientas donde se registra la información en el proceso de evaluación.

"La evaluación dialogante reconoce al profesor y al estudiante como seres de relaciones humanas, de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora" (según con Fernández, 1999). En consecuencia, el momento evaluativo permite y ofrece espacios de confianza, respeto e involucramiento, al mismo tiempo que facilita el intercambio de ideas, datos, reflexiones y análisis que apuntan a reformas curriculares, pedagógicas y evaluativas. Gracias a esto se genera un espacio recíproco entre docente -estudiante el cual a su vez ayuda al crecimiento conjunto entre ambos actores. Para que puedan orientar su propio desarrollo y facilitar su aprendizaje, para su propio crecimiento personal y futuro desempeño profesional, ya que el docente reconoce y reflexiona sobre su trabajo, sus prácticas, el currículo y los estudiantes.

Como puede verse, una pregunta para cada problema, un problema para cada pregunta.

¿El problema esencial y que tiene verdadera relevancia es el por qué? Si no resolvemos esta pregunta no es posible pensar en un modelo pedagógico, un currículo, un área o una asignatura. Sin dar respuesta a esta pregunta, no es posible enseñar conscientemente (¿qué busco con la enseñanza, hacia dónde voy?).

En el currículo existen tres proyectos:

- El estudiante.
- El profesor.
- La propuesta.

El estudiante es el proyecto de vida con propias experiencias y modelo de vida al que aspira.

El profesor la manera en que opera el currículo.

La propuesta explicita en el currículo oficial.

El aprendizaje basado en actividades proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre su progreso, tanto en términos de "qué" se ha aprendido como "cómo" se podría haber hecho, lo cual es un poderoso motivador para mejorar. Esta premisa fundamental debe sustentar el desarrollo de cualquier método de evaluación.

En un sistema de evaluación por competencias los que evalúan o evaluadores hacen valoraciones según las evidencias recabadas de todas las actividades, que define si un estudiante alcanza o no los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores en un determinado grado.

Además de brindarles a los estudiantes nuevas oportunidades, la evaluación basada en competencias crea entornos de aprendizaje significativos en los que pueden aplicar su conocimiento del aula en el mundo real y perfeccionar sus habilidades prácticas y aplicadas en preparación para situaciones "auténticas". Juntas, estas competencias, que incluyen cosas como la capacidad de pensar críticamente, comunicarse de manera efectiva y empatizar con los demás, forman un cuerpo de estructuras de conocimiento que son cruciales para tener éxito en un campo o lugar de trabajo determinado.

PROBLEMAS Y TEORÍAS EN LA EDUCACIÓN:

La educación tradicional y las contemporáneas a lo largo de la historia han aplicado métodos de enseñanza y aprendizaje para formar personas, quienes se desenvolverán de acuerdo a las necesidades de la sociedad en su momento. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado con la finalidad de formar personas que servirán a la sociedad, solamente que ha sido de acuerdo a las épocas de la vida y

como deberían actuar las personas en cada sociedad en su momento. Por lo tanto, se puede constatar que no existen las pedagogías neutras, ya que el que hacer educativo necesariamente presupone una determinada característica del hombre y de la sociedad. Ese concepto, a su vez, exige comprenderlo en múltiples dimensiones, en su complejidad y en su integridad de cada una de las teorías pedagógicas.

Cada teoría se caracterizó por algunos aspectos; aun así, caracteriza a cada uno de ellas una postura individual, como ser social y cultural. A partir de esta primicia del ser humano se elaboran las teorías pedagógicas, por que aparecen de conceptos diferentes del ser humano, además del tipo de hombre y de la sociedad que deseamos contribuir para el desarrollo de la humanidad. Por ese motivo, toda teoría pedagógica es una teoría política.

Definir el fin de la educación es, entonces, comprometerse con una concepción del hombre y de la sociedad, en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos (De Zubiría, 1986).

CURRÍCULO EN ESCUELA CONTEMPORÁNEA Y TRADICIONAL:

La Escuela Tradicional preparaba personas que obedecían al pie de la letra, no podían dar sus puntos de vista y tenían que realizar las tareas de acuerdo a lo que se le solicitaba; prácticamente eran ciudadanos que realizaban tareas rutinarias, con los mismos procesos, prácticamente mecanizadas, y no podían agregar algún proceso nuevo o complejo. La Escuela Tradicional forma a imagen y semejanza de la fábrica y de los trabajos rutinarios propios de las instituciones tal como la denominara Toffler (1985 y 1994).

Podemos ver que, la Escuela Tradicional inculca a los estudiantes y a futuros empleados a ser cumplidos, obedientes y rutinarios para cualquier tipo de trabajo en diferentes instituciones sin poder opinar, cambiar o renovar los estilos de trabajo. También estaban equipados para atender las necesidades de las comunidades industriales y agrícolas de la época. Pero en los últimos cuarenta años, nuestra sociedad ha experimentado un crecimiento y desarrollo sin precedentes, imponiendo demandas complejas y sin precedentes al sistema educativo actual. Por eso la Escuela Tradicional está en crisis en todo el mundo (De Zubiría, 2006). Ahora se

entiende que la sociedad en su conjunto está en un contexto en el que debemos aplicar nuevas estrategias educativas, incluso con la participación activa de los estudiantes, por lo que tenía que pasar esta crisis para que se produjeran estos cambios.

CURRÍCULO EN LA ESCUELA ACTIVA:

Para la Escuela Activa los estudiantes de primaria y secundaria se ven obligados a ser más participativos, interactivos y aprovechan la institución educativa para socializar y desarrollarse como futuras personas al servicio de la sociedad; por lo tanto, estas escuelas deberían preparar personas para desenvolverse en esta vida, hoy y ahora, y también asegurar la satisfacción personal y social aquí y ahora. Estos cambios de los objetivos en la educación de los alumnos implicaron una diferente forma de visión a la humanidad, concomitantemente se observa la transformación en el campo político, la defensa de la libertad y los derechos humanos. Por ello podemos encontrar su fundamento filosófico en el propio Rousseau.

CURRÍCULO EN EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO:

El Constructivismo Pedagógico tiene una visión netamente individualista del ser humano y trata de formar una persona que comprenda, analice y cree; más próximos a las necesidades de la sociedad contemporánea, no toma mucho en cuenta el valor, la ética y la actitud que ameriten los grupos familiares y las empresas, así como se puede observar en diversos estudios nacionales e internacionales realizados sobre estos tópicos.

El aporte que le asigna el constructivismo a la educación es, en términos generales, amplio, aunque limitado. Existen errores en donde lo intelectual desconoce los aspectos afectivo-motivacionales implicados activamente en el proceso de aprendizaje y al aplicar los procesos de la educación al campo del descubrimiento científico del más alto nivel. Toda la transformación en las intenciones educativas implica maneras diferentes de comprender el individuo y la sociedad, lo que demuestra un enfoque ideológico-político diferente al sustentado por la Escuela

Tradicional y por la Escuela Activa; además se puede observar cómo se defiende al individuo, de lo flexible y de lo relativo que se aproxima al postmodernismo.

CURRÍCULO EN PEDAGOGÍA DIALOGANTE:

Finalmente, en los modelos pedagógicos dialogantes tienen como fundamento los enfoques histórico-culturales en donde podemos mencionar que la cultura tiene un papel preponderante en los procesos de aprendizaje de las personas y que tienen en cuenta que sin maestros y sin cultura no son posibles el pensamiento, ni el lenguaje, ni el aprendizaje. Así mismo, da importancia el carácter dialéctico y prioriza los métodos de desarrollo y no en el aprendizaje.

LOS CONTENIDOS

Los contenidos son los propósitos y las intenciones educativas. Paulo Freire impulsó un programa de alfabetización con contenidos prácticos, reflexivos en la población del estado de Río, usando un lenguaje popular y universal que facilite el propósito de la alfabetización.

Los contenidos pueden tomar características que asignen jerarquías, por ejemplo, enmarcarse a los componentes afectivos o cognitivos; de nada serviría tener un desarrollo sólido de su aprendizaje si no tiene una autoestima adecuada, sea el caso reflexionar sobre este punto hace que se le dé la importancia necesaria de asignarle un tiempo y espacio uno del otro en el desarrollo del contenido curricular.

En la selección y contenidos se debe tomar postura en su carácter; es decir puede dar predominancia a los aprendizajes concretos como la Formación de los valores o enfatizar las competencias cognitivas como el desarrollo de habilidades y destrezas: estas opciones caracterizan al carácter de los contenidos en el currículo.

Las corrientes pedagógicas, las escuelas tradicionales, las corrientes constructivistas no han abordado de manera reflexiva los contenidos curriculares. Coll refiere lo que la mayoría de los pedagogos dicen: que una buena parte de los males en educación provienen del peso excesivo concedido a los contenidos.

La escuela activa y las corrientes constructivistas afirman que el problema pedagógico está en la relación del alumno, profesor y el saber, es decir se centraron más en la escuela tradicional de la memorización fortaleciendo más la metodología, las didácticas que los contenidos.

Aristocles Krodos (Platón) decía “la ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible, una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor” De nada sirve tener los saberes sino has planificado lo que quieres lograr en el alumno desarrollar sus competencias.

Respecto a la Secuenciación y la manera de concatenar los contenidos: el problema está en cómo ordenarlas, organizarlas para obtener un fin de aprendizaje. La secuencia tiene poco espacio de reflexión por el docente, La pregunta de ¿Cuándo enseñar? puede verse en el currículo con una secuencia escrita ya en la programación, entonces generan expectativas que no hay otro camino de secuenciar y lo ven como algo natural, estable conciso es decir lo llaman lo TRADICIONAL, es la manera de hacer las cosas naturales y posibles. Es posible secuenciar la enseñanza de la ciencia histórica por ejemplo la historia natural, las ciencias naturales. Eso dependerá del escenario que secuencia ha de usar el maestro.

Aquí mencionan las variantes de la secuenciación: La Secuenciación cronológica, la secuenciación retrospectiva. Para Davidov, (1987), La secuenciación instruccional presupone que para llegar a un nuevo conocimiento es necesario pasar por un conocimiento relacionado y básico anterior.

La secuencia empirista que parte de lo concreto y próximo como, por ejemplo, el niño debe conocer primero a su familia, luego ya su entorno. Es decir, debe ser lo más cercano a su entorno, el conocer sus costumbres, su idiosincrasia. En tanto la Escuela Tradicional revisa el estricto orden cronológico que suma los procesos de aprendizaje bajo una óptica de régimen horizontal y no de un proceso reflexivo, constructivo. La Escuela Activa avala en enfoque de aprendizaje empirista. Mientras las corrientes Constructivistas velan el engranaje práctico de lo lógico como son las ciencias.

Por lo anterior, optar por una secuenciación no es fácil. Para la escuela empírica, lo aprendido está en función a su experiencia vivencial y el modo de relacionarse con los objetos de su entorno, cercano útil para iniciar un conocimiento, La secuencia

cronológica Instruccional se relaciona con enfoques de conocimiento ya elaborado y que se le da al estudiante.

Por lo anterior, para desarrollar el tipo de contenido es preciso valorar la secuencia ya que el concatenar y organizar un contenido de tipo cognitivo (usa estructuras conceptuales) difiere con contenidos de tipo procedimental (de orden y de decisión) o valorativo (usa estructura teórica).

El definir propósitos y contenidos (jerarquía, su carácter y organización) se crean los lineamientos para secuenciar; emitir juicios valorativos para conllevar una pedagogía dialogante es hacer de ella un estilo de vida, profesor y alumno se entrelacen para llevar a cabo de experiencias sanas la interacción de dialogo reciproco en bien de una construcción de los valores del estudiantado.

LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA

En el proceso de enseñanza aprendizaje participan el docente, el alumno y el conocimiento, que participan dentro de un contexto. Se establece una interacción y cada uno es determinante para definir la metodología pedagógica que se desarrolle como producto.

Así los objetivos y contenidos, se encuentran en condiciones para establecer un método que será el adecuado para la enseñanza. Es así que estos adquieren vivencia, estrategia metodológica que permite transferencia de conocimiento.

LA EVALUACIÓN

¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar y cuándo hacerlo? ¿Con qué? son todas ellas preguntas pertinentes en la evaluación educativa.

Los juicios de valor permiten evidenciar la evaluación, y esto equiparado con criterios preestablecidos nos permite conocer el resultado del aprendizaje. Por tanto, las evaluaciones deben ser objetivas, tratando de conseguir que el alumno pueda responder de acuerdo a las expectativas del docente, conforme el conocimiento entregado.

La evaluación permite establecer un diagnóstico del aprendizaje obtenido, y eso permitirá o no promover al alumno a un ciclo superior, tomando en cuenta que este es un proceso de la educación, permite entonces seleccionar, a los estudiantes que han obtenido un puntaje determinado aprobatorio, y desaprobar a otro grupo que no alcanza dicha puntuación. Permite entonces a la institución realizar un diagnóstico para la toma de decisiones. Y los criterios planteados para la evaluación serán fundamentales para vigilar su calidad en la medida que estos garanticen realizar un adecuado diagnóstico de selección.

CONCLUSIONES

Primero, el currículo siendo un plan que desempeña un papel primordial en la práctica docente, permite llevar una organización, control de las actividades que se han de desarrollar dentro del proceso educativo con el fin de poner en ejercicio ordenar y maximizar las acciones escolares para alcanzar los objetivos.

Segundo, el currículo debería incentivar en sus propósitos los espacios académicos, los cuales podrán ser asumidos por los protagonistas de manera responsable y recíproca.

Tercero, el profesor y los estudiantes entran en igualdad de condiciones a ese espacio de encuentro, interpersonal razón por la cual debería llegar a fluir el diálogo como un proceso bilateral, democrático y plural de la actividad evaluativa, ello diluye la autoridad unilateral del profesor y aún de los estudiantes como evaluadores de unos a otros, pasando a hacerlo en conjunto.

Cuarto, los contenidos son los propósitos y las intenciones educativas, definiendo el segundo elemento curricular.

Quinto, las corrientes pedagógicas, las escuelas tradicionales y las corrientes constructivistas no han abordado de manera reflexiva los contenidos curriculares, observándose una inclinación a la parte Metodológica.

Sexto, la secuenciación y la manera de concatenación de contenidos condiciona que el problema está en cómo ordenarlas, organizarlas para obtener un fin de aprendizaje, ello garantizara el modo de secuenciar en función al escenario donde este el maestro, para estructurar la teoría.

Séptimo, la tarea es encaminar una responsabilidad compartida, crear la cultura de dialogo y de reflexión comunicativa respetando sus valores, adecuándolos para una construcción sana del estudiante y que, partiendo de un buen diseño curricular se garantiza una educación con calidad, con buenas estructuras curriculares, docentes y estudiantes comprometidos al cambio de un desarrollo en bien de la comunidad y del desarrollo humano.

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (1994). Constructivismo y Educación. Madrid: Luis Vives.

Coll, C. (1994). Psicología y Curriculum. Buenos Aires: Paidós.

Coll, et al. (1992). Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y artículos. Madrid: Santillana.

Davidov, V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo: en Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Autología Bogotá: Progreso.

De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos (1°ed.) Editorial Fundación Alberto Merani.

De Zubiría, J. (2006). ¿Cómo formar el talento? Editorial coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.

De Zubiría, M. y De Zubiría J. (1986). Fundamentos de la pedagogía conceptual (2° ed.) Editorial Plaza y Janes.

Not, L. (1983). Las pedagogías del Conocimiento (1° ed.) Editorial Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A. (2017). Evaluación Dialogante: fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior. Editorial Ágora.

Toffler, A. (1985), La tercera ola. México: Ediciones Orbis.



CLINT ROBERT PAREDES OCAMPO

DNI: 31042574

Cirujano Dentista: COP:27128

ORCID: 0000-0002-3201-9369

Estudiante: Maestría en Docencia Universitaria

Escuela de Posgrado

Universidad Andina del Cusco

Correo: 018300090g@uandina.edu.pe



ELBER TUNQUI PALOMINO

DNI: 29680042

Médico Cirujano CMP: 38404

Especialidad: Neurocirugía RNE: 30376

ORCID: 0000-0002-8393-2318

Docente universitario en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Andina del Cusco y estudiante en la Escuela de Posgrado de la misma universidad.

Correo: 022200043k@uandina.edu.pe;

etunqui@uandina.edu.pe.



EDUARDO OSCAR COSME MINA

DNI: 10329710

Médico Cirujano CMP: 43349

Especialidad: Pediatría RNE: 42764

ORCID: 0000-0002-7177-851X

Docente universitario en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Andina del Cusco y estudiante en la Escuela de Posgrado de la misma universidad.

Correo: 022200034a@uandina.edu.pe;

ecosme@uandina.edu.pe.



WALTER J. VIGNATTI VALENCIA

DNI: 25216441

Médico Cirujano CMP: 33852

Especialidad: Medicina Familiar y Comunitaria RNE: 37925. ORCID: 0000-0002-4537-4837

Docente universitario en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Andina del Cusco y estudiante en la Escuela de Posgrado de la misma universidad.

Correo: 022200045c@uandina.edu.pe,

wvignatti@uandina.edu.pe.



JOSELYN VILLAVICENCIO CAMACHO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Bachiller de Educación Secundaria, con mención en Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; con formación en Evaluación Formativa; Retroalimentación Formativa; Didáctica y Enseñanza de la Historia.

Correo: josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe



URSULA ISABEL ROMANI MIRANDA

Universidad Ricardo Palma. Doctora en Educación, Magíster en Integración e Innovación de las TIC por PUC-Perú. Coordinadora del Grupo Investigación Redes del Aprendizaje en las Humanidades Universidad Ricardo Palma. Docente Investigador RENACYT:

P0091813 y docente universitaria en pregrado y posgrado en UNMSM. E-mail: ursula.romani@urp.edu.pe



JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Educación por UNMSM, candidato a Doctor en Administración por Universidad de Celaya-México. Docente Investigador RENACYT: P0091813. Profesor Principal con ejercicio de la docencia en pregrado y posgrado en Facultad de Educación-UNMSM.

E-mail: jriveram@unmsm.edu.pe.

LA AUTOHISTORIA, DIÁLOGO CON EL DOLOR ESCRITO DEL OTRO

Marco Antonio González Villa, México
Universidad Nacional Autónoma de México
ORCID 0000-0001-7184-1884
antonio.gonzález@iztacala.unam.mx

A manera de introducción

La elección de una metodología de investigación y de los instrumentos con los cuales se obtiene información de los participantes o copartícipes, no solo da cuenta de la postura epistémica elegida, con sus dispositivos de intervención y sus marcos teóricos desde los que se lee el fenómeno observado o la palabra dicha o escrita, evidencia también una idea de sujeto, dejando ver una relación entre personas que se juegan, que dialogan entre sí desde lugares diferentes, no necesariamente ajenos entre sí¹. ¿Se busca <explicar> o <comprender> su actuar²? Estos verbos tienen implicaciones distintas, pues en el *explicar* no hay, necesariamente, interpelación, diálogo, solo aplicación de categorías. Los enfoques cualitativos, por su parte, buscan *comprender* los fenómenos humanos, recuperando y resaltando los procesos y el lenguaje de los investigados³ mediante la palabra y los discursos; no obstante, en esta perspectiva, cada instrumento empleado acota y parcializa lo obtenido, por lo que vierten luz sobre aspectos específicos de los individuos y no de su totalidad. Diferentes enfoques coinciden en que en el lenguaje las personas se dicen, así, las narrativas como las

¹ La noción de Contratransferencia de Freud, llevada al campo de la investigación por Devereux posteriormente, cambió la forma conducir investigaciones sociales, dado que quitó la idea de objetividad y neutralidad insensible que el *Sujeto supuesto Saber (SsS)* posee, para advertir la posibilidad de que las personas que se paran frente a un profesional pueden generarle sentimientos, sensaciones y pensamientos, lo que es necesario identificar para saber si es pertinente o no, para ambos o uno, continuar su relación establecida desde lo profesional.

² Las diferencias entre <explicar> y <comprender> son de orden semántico, pragmático, epistemológico, filosófico, así como ético y axiológico. Tienen lógicas y posiciones distintas del sujeto del saber con relación al lugar y teorías desde que se lee la vida de otros y el tipo de relación que se establece con aquel que siendo estudiado comparte elementos de su vida: cada una eligió su forma de implementar el método científico, optando por la *explicación causal (Erklären)* o la *comprensión* del significado, valores o intencionalidad del sujeto (*Verstehen*). Sin embargo, pese a sus diferencias, ambas posturas tienen un factor común: ambas se llevan a cabo desde un ejercicio de racionalidad como modo de relación en el acercamiento al otro, que puede ser una limitante.

³ Para Braunstein (2010) el lenguaje tiene al discurso como forma superior que integra y organiza, por su complejidad, formas, códigos o imágenes más simples para ser entendido. Todo discurso presupone la existencia de una lengua que integra estructuras fonológicas, sintácticas y morfológicas, que son objeto de estudio de la lingüística, pero no así el sujeto, ya que el discurso se abre al sentido, que existe solo para un sujeto específico. El sujeto ideológico es efecto y agente del discurso que regula sus representaciones imaginarias, sus significaciones, así como su relación con las condiciones reales de su existencia, en función de cómo las percibe el sujeto.

historias de vida y la Autohistoria, se orientan a develar un mayor número de elementos sociales⁴, obteniendo una visión más amplia, de mayor riqueza y visión de lo que una persona es⁵, de una profundidad, libertad y referencia de sí de mayor elocuencia⁶.

La historia de vida reconstruye y permite comprender las interpretaciones culturales de los cambios biológicos-biográficos, a lo largo de las diferentes etapas cronológicas del desarrollo humano, identificando la interiorización que cada persona hace de estos acontecimientos con relación a lo social. No obstante, esta interpretación que realiza de sí un participante es diferente a la lectura que hará el investigador, lo cual abre dos caminos-sentidos, que pueden orientar y llevar por rumbos totalmente diferentes. Se requiere de todo un proceso de indagación, mediante entrevistas y diálogo entre investigador e investigado, sobre los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo, con la finalidad de dibujar el perfil cotidiano de la vida de una persona o grupo de personas a lo largo del tiempo. Paralelamente, se destacan y acentúan los rasgos sociales y personales que son significativos en ese discurrir personal del protagonista. Cabe aquí la discusión sobre la forma en que el investigador decide qué rasgos son acentuados y considerados significativos; dicha elección podría responder a lineamientos establecidos por una teoría y no considerar la perspectiva del sujeto investigado. Es claro que el investigador encauza y lleva el instrumento hacia derroteros preconcebidos, por lo que el relato final obtenido en las *Historias de Vida* no muestra solamente lo que el sujeto expresó o escribió: lo recabado como información puede carecer de sentido o ser incoherente, reiterativo o plagado de interrupciones o silencios, entre otros factores, por lo que el investigador organiza la información obtenida, reconstruyendo la *Historia de Vida* del participante. Es necesario entonces un diálogo, dejado de lado por muchos

⁴ En el campo de la Psicología, por ejemplo, la mayoría de los instrumentos se centran en algún aspecto específico de la persona a la que se estudia, ya sea rasgo de personalidad, un tipo o nivel de inteligencia o una actitud mostrada en ciertos escenarios, por referir algunos. Los instrumentos narrativos permiten obtener un panorama más amplio de una persona, en torno a su historia, significaciones, relaciones sociales y contextos en los que se desenvuelve.

⁵ La narrativa presenta elementos propios de una persona, pero también da cuenta de otras personas que en la vida e historia narrada son personajes secundarios, pero con papeles relevantes y significativos (Moriña, 2017).

⁶ Para Bruner (1986) la vida de una persona se entiende de tres formas: 1) como la vivió, que refiere a los *hechos* sucedidos, 2) como se experimentó, que alude a los *sentimientos*, significaciones, pensamientos, imágenes y deseos de la persona y 3) como se cuenta, que remite a la *narrativa*, a la forma en que un ser comparte su vida mediante la palabra, ya sea escrita o dicha; las historias contadas también muestran una actitud filosófica (Bruner, 2003)

investigadores que solo seleccionan extractos de discurso en donde identifican o descubren categorías de estudio, realizando una sobreposición de la teoría sobre la realidad, en una interpretación sin diálogo, sin comunicación, en una relación asimétrica investigador-investigado, en donde el primero pone más atención y mayor interés en aquello que concuerde con su forma de interpretar, pensar o trabajar, sin interesarse por la palabra del otro. En sentido opuesto, la Autohistoria, como se verá a continuación, muestra una postura ética distinta a cualquier otro instrumento.

La autohistoria, más allá de un instrumento

El libro *Borderlands/ La frontera* (Anzaldúa,1987) es una obra que, para Amezcua (2016), desborda toda clasificación genérica por su hibridismo; para Albaladejo (2011; en Amezcua, 2016) puede considerarse como una *literatura ectópica*.⁷ La riqueza y amplitud del texto le permite también ser considerado como un estudio sobre lo mexicano⁸ o como un escrito que reivindica, promueve y defiende los derechos de lo femenino y de lo *queer*. En el libro Anzaldúa delinea un instrumento de trabajo que tiene a la escritura autobiográfica como su materia prima, que en su narrativa puede incluir poesía, emplear refranes, canciones populares, figuras míticas o incluso imágenes, así como lenguaje coloquial, empleo de términos de otras lenguas o dialectos o el bilingüismo,⁹ elementos conjuntados en un instrumento al que la autora llama *Autohistoria*.¹⁰ Anzaldúa propone dos maneras distintas del instrumento: como

⁷ La *literatura ectópica* es una literatura de desplazamiento, migrante, que implica una producción literaria que es llevada a cabo fuera del lugar que le es propio a el autor. El desplazamiento es de tipo cultural, no geográfico, caracterizado por la coexistencia de la lengua del país de residencia con las lenguas de una minoría sometida culturalmente. En este sentido, la obra de Anzaldúa entrelaza el idioma inglés con diferentes formas de expresión de lo mexicano como es el idioma español, el español chicano y el empleo de nociones provenientes de múltiples dialectos y lenguas tales como el pachuco y el náhuatl (Amezcua, 2016). Hay en Anzaldúa (2015) un elemento identitario y orgullo por su origen: nació en Estado Unidos, de padre y madre de origen mexicano, desde sus primeros años de vida percibe la distinción y trato desigual que existe de parte de los estadounidenses hacia los latinos, lo cual señala y denuncia en sus obras. Esta experiencia de vida entre dos mundos culturales distintos le permitirá desarrollar una *conciencia mestiza*, logrando entender la frontera desde un punto de vista holístico

⁸ La obra muestra un estudio y análisis profundo, sociohistórico y antropológico, centrado en las significaciones, misticismo y figuras míticas de las culturas originarias de Mesoamérica, así como, en las diferentes formas de vivirse lo mexicano, como identidad cultural, en diferentes contextos geográficos e históricos.

⁹ Hablamos aquí de diferentes formas inventadas o creadas socialmente resultado de la convivencia de dos o más culturas en un contexto regularmente fronterizo, en donde el spanglish o lo pocho serían un ejemplo, o, como en el caso de Anzaldúa que de forma provocadora y con fines de establecer una igualdad lingüística, entrelaza en un discurso académico y epistemológico nociones y conceptos de dos o tres idiomas.

¹⁰ Se puede identificar en la *Autohistoria* una libertad en la escritura y formas de expresarse que tiene el participante en una investigación, lo que pone de relieve, en el uso de recursos lingüísticos e incluso

Autohistoria y como *Autohistoria-Teoría* (Anzaldúa, 2016).¹¹ Ambas modalidades favorecen un ejercicio de reflexión y autoconciencia, así como encontrar significados personales y culturales situados en lo local¹², que surgen de un sujeto que está, metafórica y emocionalmente, partido y que busca a través de la escritura y de la narrativa juntar todas sus piezas en búsqueda de su integridad. De este modo, en la *Autohistoria-Teoría*, los participantes -copartícipes- realizan una mezcla de elementos de su cultura con su propia biografía, memorias, historias, formas narrativas y mitos, entre otros, para después entrar a un proceso de teorización; al hacerlo, los escritores pretenden entrelazar identidades individuales y colectivas. Se busca las dos opciones, que las personas encuentren dentro de sí hechos e imágenes grabadas a lo largo de su vida, que han dejado diferentes huellas y marcas con miras a iniciar un proceso de sanación; estos elementos descubiertos en el instrumento propuesto son distintos a las formas occidentales de trabajo con narrativas¹³, ya que al escribir, quien cuenta la historia elige cada palabra desde sus propios referentes, con la convicción de que será considerado como un narrador situado y su escrito como acto de autocreación y crítica (Anzaldúa, 2015), que conecta con otras subjetividades¹⁴.

A lo largo del texto *Borderlands/ La Frontera* (2016) Anzaldúa, comparte y expone al narrar, ex-poniéndose a sí misma, hechos significativos acontecidos a lo largo de su

imágenes, una valoración de la información compartida culturalmente, brotada de su vida cotidiana en su historia personal vivida,

¹¹ Para Barrientos (2018) las narraciones de Anzaldúa son ejemplo de ambas modalidades, ya que en ocasiones sus historias son simples y se centran en situaciones que contienen elementos de la vida cotidiana, pero en otras se observan propuestas teóricas y epistemológicas que cuestionan y reflexionan sobre la sociedad.

¹² Observamos aquí una construcción epistemológica que se aleja de teorías posturas eurocéntricas que no necesariamente aplican a la circunstancia y experiencia de vida de personas de otro continente, por las diferencias sociohistóricas evidentes entre ellas, optando por retomar elementos prehispánicos identitarios y más pertinentes.

¹³ Perrés (2000) plantea que los imaginarios sociales del posmodernismo, la globalización y el neoliberalismo conciben a un ser humano contemporáneo enfocado en la inmediatez y en la negación de la recuperación de la historia, individual o social, así como de la responsabilidad y sentimiento de culpa; se buscan salidas fáciles, no se concibe un porvenir posible y se promueve la liberación de los deseos y la búsqueda del placer; se promueve una vida social carente de valores y de un sentido ético que diferentes instrumentos de investigación no consideran por ser estructurados y conformados dentro del mismo sentido.

¹⁴ Diferentes teorías plantean una pretensión de “verdad” en la narrativa de lo dicho, por lo que puede ser considerada una narración como verdadera o falsa, atribuyendo esto a una narrativa de ficción (Ricouer, 2004). La *Autohistoria* añade elementos que enriquecen y le den un sentido personal al escrito, sin que ello cuestione su postura o relación con lo verdadero, o ponga en duda o reste valor o ponga en entredicho las palabras, sentimientos y significaciones que el escritor transmite, ya que la conexión y el encuentro con otros se da desde lo que el escrito trasmite y no desde criterios de verdad. De este modo, ser veraz en la escritura, propicia conectar subjetividades.

vida que permiten advertir la forma en que se fue configurando su forma de pensar y de sentir. Se descubre así, en su *Autohistoria*, una historia que puede ser igual o similar a la de otras personas conectando así con ellas, por lo que, a diferencia de otros instrumentos, puede propiciar un acercamiento e identificación con quien la lee, incluyendo aquí, lo reconozca o no, al propio investigador. El instrumento posee no solo un carácter o sentido individual, es, en realidad, un instrumento que por diseño conecta en lo colectivo, que genera interconexiones y puntos de encuentro entre quien escribe y sus lectores; poseyendo entonces una perspectiva y enfoque social¹⁵.

Ética de la Autohistoria

Dispone la *Autohistoria* una concepción de sujeto y una forma de generar autoconocimiento que la posiciona en un lugar teórico, metodológico y epistémico con un sentido y propósito ético interconectivo cercano a la forma en que la ética es entendida en el presente proyecto como encuentro con los otros semejantes. De esta manera, se pueden advertir en la *Autohistoria* tres dimensiones de la forma de entender y aplicar la ética, elemento ausente en otros instrumentos narrativos, que pretenden recuperar en lo narrado el encuentro personal con quien te lee y no solo la relación de la subjetividad que se dice escribiendo en relación lo institucional-social. Las dimensiones éticas del instrumento se describen a continuación (González, 2021).

1.- La Autohistoria y la ética del investigador.

Hablar de la ética del investigador comúnmente alude al cumplimiento de reglas y lineamientos preestablecidos, aspectos más cercanos a lo moral, que demandan y obligan al profesional a tener un trato respetuoso con las personas investigadas, así como con el manejo que se hace de la información que se recaba a partir de los instrumentos empleados; la *Autohistoria*, por su parte, plantea que las palabras de los participantes no solo deben ser manejadas cumpliendo los protocolos de diferentes códigos profesionales, también les confiere un gran valor, dándole importancia a cada término empleado, sin necesidad de editar la información como otros instrumentos lo

¹⁵ Pese a ser la *Autohistoria* un instrumento escrito en soledad, es un hecho que mantiene su carácter social al escribir pensando siempre en el *otro* de la lectura. Hay, por tanto, en todo proceso y proyecto de escritura, siempre involucradas al menos dos personas. Es importante recordar que lectura y escritura disponen siempre y de inicio un carácter social, que implican dialógicamente a un otro; siempre consideran cuestiones sociales vinculantes.

llevan a cabo;¹⁶ la *Autohistoria* les otorga el estatuto de conocimiento y saber a la voz escrita de los participantes, dando un mayor valor a sus palabras, a su discurso¹⁷; respeta y valida cada palabra narrada por el otro como en un encuentro, en un diálogo *cara a cara*, siendo la palabra escrita o dicha importante *per se* y no por la valoración posterior que hace de ella el investigador. Si el investigador opta por su versión, impone al participante su palabra, su formación, sus teorías e incluso la institución que lo respalda, negando la posibilidad de que una persona pueda generar conocimiento: el decir de cada persona siempre puede ser útil para alguien más, es por tanto su palabra siempre un saber y/o un conocimiento y no solo material de interpretación. Esta valoración en el respeto ético que se hace del discurso del *otro*, revela una posición y significación de *semejantes* entre investigador e investigado.

2.- La ética de la Autohistoria como instrumento.

Para el Psicoanálisis, el lenguaje, la palabra, transmite y tiene un saber sobre el sujeto, sobre sí, que se puede develar y abre posibilidades de trabajo terapéutico, siendo el terapeuta, con su presencia y la devolución de la palabra, el que dirige y es responsable del proceso de salud, en tanto que la *Autohistoria* pretende lograr el mismo trabajo sin necesidad del analista, sino desde el autoconocimiento que el instrumento brinda a quien escribe de sí.¹⁸

Por otro lado, sin afán de cuestionar o criticar, algunos investigadores tienen un sentido pragmático su labor, buscando obtener un beneficio particular y, lamentablemente, dejan o hacen poco por los investigados¹⁹. Por el contrario, el

¹⁶ Esta acción de “meter mano” descalifica o desvaloriza el discurso de un participante, patentando una postura de poder cultural, académico y lingüístico; en otra posibilidad, editar a la información obtenida, por no reunir condiciones para ser interpretada o analizada, revela mayor importancia a la teoría y a las categorías antes que a los sujetos de investigación, resultando en una paradoja: buscando lograr objetividad eliminando información que pueda provocar sesgos en la investigación, se emplea un criterio subjetivo de edición, que niega al sujeto emisor .

¹⁷ Moriña (2017) señala que los participantes de una investigación pueden ser considerados coautores, dado que sus palabras obtenidas con la aplicación del instrumento representan la esencia y un elemento central de valor y aportación incuestionable. De igual manera, al establecer la necesidad de tener un diálogo posterior a la recolección de información para acordar, consensar y/o ratificar los resultados a reportar, les da también a los participantes un rol y papel activo, de interpelación y decisión, y no solo una postura pasiva de solo responder un instrumento.

¹⁸ El Psicoanálisis concibe el análisis como un proceso interminable, en donde el terapeuta prepara a las personas para que paulatinamente tengan la capacidad de autoanalizarse. Sin embargo, en la *Autohistoria* existe una forma de trabajo de implicaciones terapéuticas, que brinda la posibilidad a cada persona de lograr, por sí misma, un proceso reflexivo que ayude a resignificar su propia existencia siendo cada persona es responsable de su sanación.

¹⁹ Muchas investigaciones brindan mayor beneficio al investigador en comparación al investigado, pudiendo generar publicaciones, culminar proyectos de tesis, cumplir una encomienda institucional o

instrumento de Anzaldúa no solo genera un conocimiento en el campo del saber académico, permite también que los participantes obtengan un conocimiento de sí, lo que genera diferentes posibilidades de trabajo personal que permiten a las personas resignificar y leer de otras formas su propia historia. Hay de inicio, una postura de hacer algo por el otro, que apoya a uno al participar en un proyecto, mejorando así sus condiciones de vida; hay justicia y reciprocidad. La *Autohistoria* hace una recuperación de momentos significativos de la vida de una persona, centrándose en aquello de lo que no se quiere hablar, aquello que se pretende ocultar²⁰...de aquello que puede ser doloroso²¹. La Autohistoria busca que las personas, pese a su dolor, se encuentren en lo que dicen²²: se diseñó el instrumento con el fin de abordar aquello que también configura y dota de sentido: el dolor²³. No busca que las personas, a partir de su narración, de su escritura, ocupen un lugar pasivo o de víctima que no moviliza y no genera crecimiento: busca que la persona acepte, reconozca y comprenda la forma en que el dolor ha configurado su ser y ha sido, en ocasiones, fuente de su movimiento y de sus decisiones²⁴; es una búsqueda para que la persona

estatal, obtener becas o presupuestos, por referir algunos ejemplos, lo que demanda reciprocidad por un compromiso moral. Lamentablemente, es común solo utilizar a los participantes y no dar o hacer algo por ellos.

²⁰ Para Anzaldúa aquello que se encuentra en lo oculto, oscuro y profundo de una persona, puede representar una joya por el valor que puede tener para el propio yo y para otros su develamiento. Lo oscuro también produce saber. Sin embargo, pese a la similitud con la noción del Inconsciente Psicoanalítico, lo oculto no se encuentra inaccesible o reprimido en las personas, lo oculto puede encontrarse en la vivencia de estar entre mundos y significaciones contradictorios que demandan entrar en un mundo oscuro del que hay que tomar conciencia.

²¹ En el campo Psi, así como en la experiencia popular y cotidiana, el dolor posee una significación, semántica y empírica, de gran profundidad e impacto. Es inmanente a la condición humana y se encuentra arraigado en toda persona, que lo vuelve un factor común y punto de encuentro entre todos los miembros de la sociedad, sin importar clases sociales, etnias, identidades geográficas, escolaridad, género o edad. Como parte de la sabiduría y tradición cultural mexicana, hay una canción de José Alfredo Jiménez que a la letra dice "...la vida empieza llorando y así llorando se acaba..." que pone de relieve que el sufrimiento, el dolor, estará presente a lo largo de toda la vida.

²² A diferencia de diferentes enfoques Psi que buscan sanar a un individuo para regresarlo, reintegrarlo, a un mundo que es patologizante y responsable de la mayoría de los problemas de una persona, Anzaldúa busca que las personas puedan reintegrarse a sí mismas y puedan crear mundos nuevos, pues solo transformando lo social se puede aspirar a alcanzar la completud y la reintegración de todas las piezas, momento ético-político de la narrativa.

²³ Para Nasio (1996) el dolor es una lesión del vínculo con el otro, una disociación brutal de aquello que naturalmente tendría que estar unido, como por ejemplo la familia, pero por situaciones o decisiones se rompió. La presencia de dolor implica siempre la presencia de otro, dado que el dolor lo infringe o lo genera siempre un otro. Hay por tanto una relación entre personas que alteran sus vidas y configuran sus subjetividades.

²⁴ Este planteamiento tiene implicaciones terapéuticas, dejando claro que el proceso de sanación no es sencillo ni fácil de transitar. Freud y diversos autores, como Jung y Rogers, señalan el papel importante que juega el dolor en el crecimiento y desarrollo humano que incita al cambio, dado que no es posible despertar la conciencia sin dolor.

se lea y, mediante reflexión, pueda resignificarse, reinventarse, reconstruirse, reintegrarse, sanar²⁵. Es mirarse en otro tiempo, en otro ser y en otra circunstancia.

Pero, tal como lo hemos señalado antes, escribir da la posibilidad de que otros puedan leerlo y, así, se tiene la posibilidad de vivir un acontecimiento, una experiencia, que pueda transformar también la vida del lector.²⁶ El investigador encuentra en este instrumento no solo una serie de momentos que la persona considera importantes, también encuentra una historia que puede sentirse y con la que puede conectarse²⁷, dado que el dolor es algo que es inherente a la condición humana e, innegablemente, nos conecta a unos con otros²⁸, ya sea en la similitud de la historia o con el sentir de quien escribe o el sentir provocado en quien lee. Es por tanto un instrumento con fines éticos de transformación, no solo de obtención y recolección de datos, ofreciendo también posibles vías de salida y manejo del dolor para el lector o para el escritor.

3.- La Autohistoria y la ética de la investigación

Sin importar el sentido o el objetivo del trabajo o investigación en marcha, se produce un saber sensible construido con las propias palabras del participante, porque el dolor, lejos de categorías conceptuales y abstracciones aplicables en una interpretación, no requiere de muchos recursos lingüísticos para abrirse paso, dando la posibilidad de simbolizar aquello que no es fácil abrir o exponer. Promueve que fluyan palabras empapadas de sentimiento y que emerjan imágenes que sinteticen y expliquen lo que

²⁵ El instrumento tiene un carácter terapéutico que da salida, si el escritor lo decide, a sensaciones y sentimientos guardados por diferentes circunstancias. La escritura así se torna no solo catártica, también posibilita la reflexión, la aceptación del dolor y de la historia y con ello la recreación de sí y de todo aquel que conecte con dicha historia.

²⁶ Larrosa (2009) señala que la experiencia siempre implica a un algo o alguien que es exterior a mí, fuera de mí, que no se encuentra en el lugar que uno le asigna, por tanto, siempre está fuera de lugar. La experiencia siempre es con otro: cuando un lector hace una lectura adecuada de un escrito conecta con la persona que escribe y se posibilita vivir una experiencia que abre a la *reflexividad*, que implica salir de sí y ser afectado por un acontecimiento, la *subjetividad*, dado que hay un sujeto que permite que algo le pase y cambie aquello que lo constituye y configura, dándose al mismo tiempo, una *transformación*, dado que ese sujeto puede cambiar sus representaciones, sus ideas, sus sentimientos o sus palabras; la escritura es una radical apertura a la *otredad* y a la *alterabilidad* (Martínez, 2013). Cuando alguien no conecta con lo escrito no hay experiencia, no hay acontecimiento y, por ende, no hay transformación; no hay diálogo con el texto o autor.

²⁷ Esto plantea otra opción de llevar a cabo interpretación en la investigación, que no es explicación o comprensión: *padecer* al investigado, por la experiencia con él y las experiencias no se hacen, se padecen (Larrosa, 2009).

²⁸ Se establece así lo que Anzaldúa llama *ética de la interconectividad*, en donde la historia de una persona, su dolor y/o su proceso de sanación, son sentidos y comprendidos por el lector, por lo que su historia tiene implicaciones político-sociales, no solo individuales: permite la comprensión de sí y del otro.

se lleva dentro, como el dolor que se ha vivido por el abandono, o por ser ignorado o ignorada, como sufrir y sentir pena por no tener dinero, o no poder expresar lo que uno es realmente, sentimientos de pérdida, rechazo, sentir discriminación por la clase social, por el color de la piel, dolor en los afectos o logros no conseguidos, en la identidad negada porque no representa orgullo, por los ojos que se niegan a mirarnos, ante la frustración, vivencias y sentimientos arraigados que han sido y son una constante en la vida de cada persona, o por el dolor de atestiguar el sufrir de quienes amamos, situaciones de la vida de las que se aprende a vivir con ellas y a partir de ellas, dando cauce y sentido a la forma de vivirse en el mundo que hace necesario trascenderlo. Leer, por una investigación o un proyecto pedagógico, la propia historia, reflexionando y adquiriendo conciencia de lo vivido, abre una posibilidad de reinención y de construir una identidad otra, no determinada por lo externo, desde sí.

De igual modo, comúnmente en una investigación no se otorga y no se da la palabra a aquellos que socialmente no son escuchados, por lo que, como refiere Rivera (2015), todo profesional tiene el compromiso social de visibilizar y ser un medio para denunciar aquello que pueden estar generando una condición de vulnerabilidad en una persona o grupo. Al trabajar la Autohistoria, sin importar el objetivo o temática de la investigación, se cumple con una función social que reconoce y opta por buscar la interconexión y la atención de la vulnerabilidad.

El compromiso establecido con cada participante lleva a manejar el instrumento con respeto y cuidadoso en su implementación. Es necesario precisar que el nivel de conciencia que logra es de gran amplitud, sin embargo, no siempre implica sanar. En algunos participantes factores como la edad, la experiencia de vida, la madurez cognitiva, su nivel de autonomía y libertad, la familia, economía o la capacidad de resignificación pueden ser limitantes para que no se logre una elaboración personal; sin embargo, se sientan condiciones para iniciar un proceso personal.

Una breve conclusión

El instrumento de la Autohistoria, como se pudo demostrar, vierte luz sobre situaciones que demandan visibilización, atención y trabajo; dialoga, por tanto, con la persona y lo social.

Material Consultado

Amezcuca G., D. (2016) La noción de tercer País en *Borderlands/La Frontera* como metáfora de la escritura transfronteriza de Gloria Anzaldúa. *Actio Nova Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, No. 0, España.

Anzaldúa, G. (2004) "Movimiento de rebeldía y culturas que traicionan" Otras inapropiables. *Feminismos desde las fronteras*. Madrid, Ed. Traficantes de sueños

Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands/ La frontera. La Nueva Mestiza*. España, Ed. Capitán Swing Libros.

Anzaldúa, G. (2015) *Light in the dark*. Estados Unidos, Editor's Introduction.

Barrientos, P. (2018) Contar historias y dibujar sobre arena. Autohistoria, escritura e identidad en la Obra de Gloria Anzaldúa. *Liminales Escritos sobre Psicología y sociedad Vol. VII*, No. 13, Universidad Central de Chile.

Braunstein, N. (2010) *Psiquiatría, teoría del sujeto, Psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, Ed. Siglo XXI.

Bruner, J. (2003) *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Ed Gedisa

González V., M. (2021) La Autohistoria, un camino ético de la investigación, puente entre Anzaldúa y Rivera Cusicanqui *Revista Analéctica* No. 45, abril, Buenos Aires, Argentina. Retomado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511868005/index.html>

Moriña, A. (2017) *Investigar con Historias de vida. Metodología biográfica narrativa*. Madrid: Narcea

Nasio, J. (1996) *El libro del dolor y del amor*. Argentina: Gedisa

Pérreres, J. (2000) *La institucionalización del Psicoanálisis*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.

Ricouer, P. (2004) Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI

Rivera C., S. (2015) Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires, Tinta Limón

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones



MARCO ANTONIO GONZÁLEZ VILLA

Licenciatura en Psicología UNAM. Doctor en Educación. Docente nivel Medio Superior, Superior y Doctorado. Ha impartido pláticas y cursos, participado en congresos e investigaciones, publicado artículos académicos, así como participado en eventos de Cuento y Poesía. Editorialista en la revista Educ@rnos y miembro del Comité Editorial del CCH Naucalpan de la UNAM.

EL RETO DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE

Marco Antonio Borda Valderrama, Perú
Correo: 022200033e@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8739-7471>

Eduardo Silva Beltrán, Perú
Correo: 022100051a@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7179-6566>

Leonor Isabel Urquiza Pereira, Perú
Correo:022200044g@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6495-5648>

Jonathan Wendell Cutipa Condori, Perú
Correo:017300009f@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4528-863X>

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Perú
josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Ursula Isabel Romani Miranda, Perú
ursula.romani@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1666-674X>

Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú
jriveram@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

RESUMEN:

En la actualidad aludir a la pedagogía dialogante es todo un reto académico y profesional porque se involucran varias disciplinas toda vez que el propósito principal de los formadores de formadores radica en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes más que impartir información e involucrando el pensamiento crítico vinculado a una acción eficaz, eficiente y efectiva, por ello se trata de asumir un Modelo pedagógico sustentado en enfoques heteroestructurante y autoestructurante que se sustentan de manera diferenciada en la interpretación del quehacer educacional y quehacer pedagógico concordante con los fines de la educación, por ello, el modelo interestructurante o Pedagogía Dialogante, reconoce como papel activo al estudiante, y como rol determinante al docente (maestro) y, en consecuencia, la escuela (institución educativa) deviene en un proceso de aprehendizaje; así la Pedagogía Dialogante posibilita el planeamiento curricular para un desarrollo integral del estudiante a través de recursos que se emplean como un eje transversal, favoreciendo que el aprendizaje desarrolle sus habilidades, destrezas y capacidades para la vida y, por ende, en las habilidades, destrezas y capacidades educativas, fortaleciendo la inteligencia analítica, valorativa y práctica que son heterogéneas y

dependientes principalmente del rol docente para lograr los mejores niveles de inteligencias múltiples.

Palabras claves: Pedagogía dialogante; modelo interestructurante; enfoque pedagógico heteroestructurante y autoestructurante; aprehendizaje; planificación curricular.

ABSTRACT

At present, referring to dialogue pedagogy is an academic and professional challenge because several disciplines are involved, and the main purpose of trainers of trainers is the personal and professional growth of students, rather than imparting information and involving critical thinking. linked to an effective, efficient and effective action, for this reason it is about assuming a pedagogical model supported by heterostructuring and self-structuring approaches that are sustained in a differentiated way in the interpretation of educational work and pedagogical work consistent with the purposes of education, therefore, the interstructuring model or Dialogue Pedagogy recognizes the student as an active role, and the teacher (teacher) as a determining role and, consequently, the school (educational institution) becomes a learning process; Thus, Dialogue Pedagogy enables curricular planning for the comprehensive development of the student through resources that are used as a transversal axis, favoring the learner to develop their abilities, skills and abilities for life, and therefore in the abilities, skills and educational capacities, strengthening analytical, evaluative and practical intelligence that are heterogeneous and depend mainly on the teaching role to achieve the best levels of multiple intelligences.

Keywords: dialogue pedagogy; interstructuring model; heterostructuring and self-structuring pedagogical approach; apprehension; curriculum planning.

EL RETO DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE

I. INTRODUCCIÓN:

Una nueva teoría pedagógica suya, informada por la psicología y la pedagogía modernas, sostiene que el propósito principal de la escuela es fomentar el crecimiento personal de los estudiantes en lugar de simplemente impartir información; en otras

palabras, es deber de la escuela inculcar en sus alumnos un conjunto de disposiciones fundamentales, como el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la acción eficaz.

La Pedagogía Dialogante es un Modelo Pedagógico, el cual nace gracias a los aportes e investigaciones del profesor Julián de Zubiría, basada en la dialéctica, teniendo los enfoques pedagógicos como: El Heteroestructurante, y Autoestructurante, los cuales se diferencian por su interpretación del qué hacer y de los fines de la educación.

El Modelo Heteroestructurante está caracterizado por darle mayor importancia al maestro, quien se considera como actor principal.

El Modelo Autoestructurante, se caracteriza por tener al niño como actor principal y al docente como actor mediador. Lo que conllevaría a desarrollar una autonomía en su desarrollo integral.

En síntesis, en el Modelo Interestructurante o Pedagogía Dialogante, reconoce como papel activo al estudiante, y como rol determinante al maestro y, en consecuencia, a la escuela en el proceso de aprehendizaje. Del Modelo Heteroestructurante, rescata la idea de que el conocimiento adquirido en las aulas asocia un desarrollo externo a la escuela, la misma está estrechamente relacionada con la continuación, la ejercitación y la reiteración, puesto que son los elementos centrales del proceso de aprendizaje de conocimientos.

En cambio, el modelo autoestructurante restituye al estudiante el lugar que le corresponde como sujeto en el proceso de aprendizaje y la visión idealista del niño, relegando el papel del docente y de la escuela a uno de apoyo o potenciación.

II. DESARROLLO JULIAN DE ZUBIRÍA

Una nueva teoría pedagógica suya, informada por la psicología y la pedagogía modernas, sostiene que el propósito principal de la escuela es fomentar el crecimiento personal de los estudiantes en lugar de simplemente impartir información; en otras palabras, es deber de la escuela inculcar en sus alumnos un conjunto de disposiciones fundamentales, como el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la acción eficaz.

Son varias las teorías y los modelos que se han presentado y debatido durante la historia. Entre dicha reconceptualización, se hallan las teorías de educación y las orientadas a la compra y el desarrollo del aprendizaje, o sea, a la obra del entendimiento en desmedro de una teoría que privilegia la acción mecanicista y memorística.

En el modelo pedagógico dialogante si se hace un recorrido sobre la evolución de las teorías existentes centrando las mismas en 2 equipos: el heteroestructurante y autoestructurante. Posteriormente, se plantea la idea de escritura y las concepciones recientes, en la que se hace un recorrido por los modelos y enfoques didácticos.

La educación era concebida, a partir de dicha visión, como un proceso educativo externo al niño y al colegio, cuyo actor principal y responsable era el maestro, el conocedor, con una enseñanza magistrocentrista. Desde luego que, a partir de esta óptica, no hay un proceso de relación entre los competidores del hecho educativo, más bien es un proceso de información, no de formación. Esta síntesis dialéctica requeriría que los modelos de autoestructuración reconocieran las afirmaciones de los modelos de heteroestructuración de que el pensamiento es una construcción externa y que la práctica y el ejercicio juegan un papel crucial en el aprendizaje. La síntesis elemental actual, sin embargo, debe estar en desacuerdo con el papel preponderante que tienen estos métodos centrados en el profesor, ya que enfatizan procedimientos regulares, mecánicos y asignan una función pasiva al estudiante. Mientras tanto que, dentro del segundo modelo, el estudiante es un ente capaz de intervenir en su propio proceso de formación, es activo y benéfico, no cíclico. Un enfoque que concluya que el objetivo de la enseñanza no puede estar centrada en el aprendizaje, como ya hace siglos ha creído el colegio, sino en el desarrollo.

El llamado Diálogo o Modelo Pedagógico interestructural es superado por este entramado de ideas. El enfoque de este paradigma está en el crecimiento y no simplemente en la adquisición de conocimientos. Valora la función del docente como mediador, suponiendo que el pensamiento del alumno puede construirse dentro o fuera del aula, y reconoce la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes construyen su propio razonamiento dentro de un discurso pedagógico que les sirve de mediador entre ellos, la materia y el instructor. Los fines a laborar en el colegio tienen que asegurar un fin más grande sobre el desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. Considerando que el colegio debería

orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil intentando cambiar el desarrollo potencial en real; también adaptándose al desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; teniendo en cuenta las habilidades psicológicas de estos. Esto representa una separación con el modelo heteroestructurante que presenta al colegio la capacidad de reiterar mecánicamente los saberes y conocimientos específicos producidos por fuera de ella. Para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo permanecen interrelacionados, es decir que el aprendizaje debería tener un papel central en el desarrollo del sujeto. Desde un punto de vista pedagógico, esta interdependencia entre aprendizaje y desarrollo implica una amplificación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño; en consecuencia, la escuela deja de desempeñar el papel pasivo que tradicionalmente ha tenido en el crecimiento de sus alumnos, al que puede y debe contribuir.

Acorde fueron transcurriendo los años, la primera niñez y los jóvenes fueron dejados de lado en la toma de elecciones de la nación. Si a ello se les suma una condición de pobreza o marginación pasan a ser “problemas sociales” que involucran fuertes inversiones del Estado y un dolor de cabeza para la sociedad. No obstante, verlos de esta forma podría ser un grave error debido a que la solución del problema comienza si se parte de ellos y sus necesidades, dándoles las bases para que dichos problemas sociales por medio de una variedad de mecanismos como la enseñanza logren ser coproductores de la resolución de inconvenientes e igualmente hacer de la nación un país que respeta la dignidad de los individuos con base a la fraternidad y democracia. Es por esto que basándonos en De Zubiría (2002), Cussiánovich (2010) y Merani, tenemos la posibilidad de conseguir, de cómo ver a partir de un modelo pedagógico dialogante que se puede edificar un perfil de hombre y de sociedad que promueve la colaboración política justa a partir del diálogo, amor, independencia e interés del individuo.

Esta interacción orienta el proceso de formación a conservar el engranaje del estudiante con el entorno en el cual funciona, requerimos que la persona desarrolle su ingenio en funcionalidad de su mundo real circundante. Además, aquí entra en juego otro comienzo, el cual señala que el colegio debería laborar el área de desarrollo próximo y por tal impulsar el aprendizaje cooperativo entre pares, en especial las capacidades comunicativas dirigidas a la comprensión y producción son enormemente consolidadas por medio de la adhesión. La lectura es un proceso dialogante, cuyo

objetivo fundamental se reúne en un trabajo dialogante en el cual se garanticen más grandes niveles de pensamiento, afecto y acción.

El modelo dialogante tiene tres magnitudes: la primera está ligada con el raciocinio y/o inteligencia, puesto que esta es la capacidad de asimilar, elaborar información y utilizarla adecuadamente, considerando que la manera de procesar y comprender el mundo es diversa; la segunda, con lo social, contextual, histórico y las emociones; da importancia y nos lleva a colocar la formación en este plano, por lo tanto debería respetar aquellas fronteras; mientras que la tercera con la modificabilidad que es la praxis y la acción, en funcionalidad del individuo que siente, actúa y sospecha. También debe reconocer las múltiples magnitudes humanas y la obligatoriedad que poseemos las escuelas y profesores para desarrollar todas ellas. La llamada interestructuración, o la relación entre el individuo y el entorno, es otro punto de partida pedagógico fundacional en el marco del modelo de diálogo. En concordancia con lo enseñado por la escuela histórico-cultural, debemos tener en cuenta que los procesos cognitivos, evaluativos, comunicativos, sociales y praxiológicos siguen estando definidos por los contextos históricos y culturales inmediatos de los sujetos.

Características del modelo pedagógico dialogante

- El maestro asume una conducta pasiva donde el rol principal es el alumno reivindicándose el derecho del estudiante, existe una total libertad para que el alumno construya sus conocimientos.
- Trabajar las dimensiones humanas, la cognitiva, las habilidades del pensamiento, la afectiva y la praxiológica, del buen actuar del estudiante posibilita desarrollar de manera separada e interdependiente, permite que se desarrollen ambas.
- Toma como elemento a la mediación lo interesante de esta teoría es que exista una buena relación entre las tres condiciones a fin de que se dé la modificabilidad.
- Un segundo elemento que toma como referencia al contexto sociocultural, es que cualquier saber, pensamiento y sentimiento pueden ser comprendidos en su influencia del contexto, priorizando el alcanzar sus metas y objetivos.

- Toma en cuenta la inteligencia emocional, intra e interpersonal saber relacionarse consigo mismo para entender a los demás.

5 aspectos más importantes

- Propósito de esta teoría es el desarrollo del estudiante hacia su aprendizaje, en función de las competencias de por qué enseñar.
- Los contenidos, es decir todos aquellos que involucran la comprensión lectora, para enseñar, requieren de una secuencia de cuando enseñar, la edad mental, las capacidades, competencias del estudiante, su ritmo aprendizaje, etc.
- En la metodología de cómo enseñar, es necesario considerar la relación de tipo horizontal, donde el maestro diseña las estrategias como mediador, haciendo uso de técnicas como la mesa redonda, toma de apuntes, debates, etc. Que tenga una reflexión para la vida humana.
- La Evaluación holística, integra que se valore las tres competencias como las ideas, actitudes y aptitudes, a fin de que se comparta el estado inicial con el estado final, siempre teniendo en cuenta el proceso educativo en cada una de sus etapas, además debe tenerse en cuenta que tanto ha aprendido cómo ha evolucionado.

Pedagogía dialogante en América Latina y el Perú

Durante la crónica de Latinoamérica han transcurrido una secuencia de cambios y transformaciones. Siendo la optimización de la enseñanza uno de los componentes más importantes de este proceso histórico de cambio. Hasta hace unos pocos años, varios de las naciones localizadas en el territorio sudamericano eran consideradas como territorios del tercer mundo, así sea por puntos de retroceso en el campo político, judicial y educativo.

Los sistemas educativos de Latinoamérica en los últimos años han experimentado diferentes procesos reformistas recibiendo el aporte de diferentes propuestas educativas, metodológicas, de paradigmas, utopías sociopolíticas y tecnológicas. Desde lo cual se va viviendo actualmente uno de los desafíos de desarrollo que se van encontrando, es fundamental pensar que lo más importante es conseguir estudiantes críticos, involucrados con la verdad que les toca vivir, conscientes de ser los protagonistas de cambio y transformación social. Uno de los

puntos que debemos resaltar son las reformas que se han dado en Latinoamérica en el campo educativo, por medio del cual se ha intentado romper con las bases del sistema clásico; no obstante, se debe señalar que este sistema está bastante arraigado en la cultura y es complicado establecer o aceptar los cambios que hablan de una enseñanza en independencia y diálogo.

En nuestro medio las necesidades educativas se movilizan desde la falta de pedagogía de poder llegar de la mejor manera al estudiante, hablando de la Educación Básica antes y después de la pandemia sufre cambios, dificultades que no cumplen sus acomodaciones, así como adaptaciones, que puedan adoptar metodologías que generen un cambio en la realidad del aquí y ahora en la Educación, tomando como modelo el enfoque pedagógico dialogante.

Además existen otras necesidades propias de nuestra Región Cusco como fuente de los diversos informes Pisa (2014, 2015), en donde se evidencian resultados a nivel nacional, como regional teniendo como referencia al Colegio Inca Garcilaso de la Vega, sus hallazgos muestran en enseñanza – aprendizaje, debilidades asociadas como un bajo presupuesto distribuido por parte del estado para cada estudiante, con docentes que no son profesionales, es decir cumplen con una función sin una profesión, con baja remuneración predisponiendo a un desempeño profesional de docentes sin sintonía hacia cumplir las metas ni sus objetivos, además de malos modelos y hábitos de aprendizaje de las familias, que optan por que sus hijos y/o estudiantes en este caso trabajen desde temprana antes de que se formen, estudien, no cumpliendo su rol como estudiantes dedicados, responsables como parte de su desarrollo académico, como personal, también la falta de una dieta balanceada en la alimentación de estos estudiantes, es un factor predisponente hacia el déficit académico.

Todos estos acontecimientos se han hallado en nuestra Región Cusco, a pesar, que sí existe la normativa de la autoridad en Educación como el SINEACE, SUNEDU, que, pese a sus disposiciones, las instituciones educativas no cumplen con su rol que les compete en el uso y desarrollo de un currículo que favorezca en la vanguardia y actualidad educativa, por decisiones erradas de mantener una educación discontinuada, sin cambios en metodología, además que por la falta de seguimiento para el cumplimiento de las normas dispuestas que no se realizan siguen perjudicando el quehacer de muchas instituciones educativas en la Región Cusco.

De otro en el sector universitario si da muestras en nuestra ciudad de cambios, estando en vigencia con los requerimientos del modelo educacional actual, un claro ejemplo es el de la Universidad Andina quien deposita su interés por medio de su modelo paradójico trascendental al alinearse a enfoques como el modelo pedagógico dialogante que tiene clara, dirección en hacer que el estudiante cumpla ese rol activo, participativo, creativo en mejorar su propio aprendizaje con la interacción del docente en un trabajo colaborativo, de mediador, facilitador administrando información pertinente para que en su producción el estudiante pueda construir, edificar sus aprendizajes desde este dinámica interactiva de trabajo

CONCLUSIONES

La Pedagogía Dialogante propone en su planificación curricular el desarrollo integral del estudiante a través de medios, que se manejen como un eje transversal, favoreciendo que el estudiante desarrolle sus habilidades para la vida, así como para las habilidades educativas.

Terminando con la educación convencional, que se concibe como basada en el conocimiento específico que es capaz de hacer que el alumno aprenda de manera más independiente y autónoma, la Pedagogía del Diálogo establece argumentos que se refieren a las facultades cognitivas, evaluativas y praxiológicas del ser humano, evaluadas en el desarrollo de inteligencias: analítica, socioafectiva y práxica.

Las referencias de diferentes contextos se orientan en los esfuerzos por desarrollar de manera integral por medio de capacidades, actitudes, comportamientos y aprendizajes como un andamiaje con el propósito de alcanzar habilidades para la vida del estudiante, no enfatizando en conocimientos complejos ni abstractos que no puedan ser aplicables en su desarrollo personal y futuro profesional.

En las consideraciones regionales se encuentran necesidades educativas en la educación básica, como es el caso en sus valores, como actitudes, comportamientos la conducta cerrada en la comunicación o al dialogo sin iniciativa, siendo muchas veces egoístas, también se valora lo mismo en sus métodos, asimismo falta de conectividad, su normativa no es tan estricta ni rigurosa en su seguimiento, los docentes que no son profesionales y/o sin vocación de servicio, la educación suele

ser metódica, centralista en el docente, sin importar las necesidades de los estudiantes; mientras que en la educación superior se van adaptando a más modelos pedagógicos, la institución se rige a las normas educativas como SUNEDU, SINEASE, con carácter más estricto en el cumplimiento de su desarrollo curricular, además con metodología es más abierta al cambio.

Existen diversos debates y perspectivas que han transcurrido en la historia de la educación siendo el objetivo perfeccionar y desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos, implementando diversos estilos y herramientas, quitando de lado la metodología antigua de teoría y práctica, que necesita nuevas formas para actualizar, siendo necesario el poder internalizar las interrogantes de la pedagogía dialogante tomando los elementos que han sido exitosos adecuándose a las necesidades sociales actuales, implicando grandes desafíos para los estudiantes y docentes.

En consecuencia, tanto la comunidad educativa es un pilar fundamental para el desarrollo de talentos y potencialidades de los estudiantes compartiendo responsabilidades, con los maestros para la búsqueda de potencialidades puesto que sin medir esas potencialidades no hay desarrollo.

Esto implica la inteligencia analítica, valorativa y práctica que son sumamente variables y que depende principalmente de los maestros para alcanzar niveles altos o bajos de inteligencias. Actualmente para lograr el desarrollo de la educación lo más adecuado es el modelo pedagógico dialogante porque reconoce un condición social y cultural de toda premisa.

Bibliografía

- Adoumieh, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. SAPIENS, 14(1), 023-040. Recuperado en 13 de noviembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152013000100003&lng=es&tlng=es.
- Bruner, J. (1988): Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Jabonero, M. (2014) El País. Educación, crecimiento y desarrollo en América Latina. Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2014/09/04/actualidad/1409864542_745677.html

Turpo, O. (2017). Representaciones de resultados educativos: Pisa02015 en medios digitales peruanos. ESPACIOS, 39(5), 16. Recuperado en 25 de noviembre de 2022, de <http://revistaespacios.com/a18v39n05/18390516.html>

Vygotsky, L. (2000). PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Altaya.

Zubiria, J. D. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una Pedagogía Dialogante 2 Edición. Bogotá: Editorial Magisterio.



EDUARDO SILVA BELTRÁN

Licenciado en psicología de la Universidad Andina Del Cusco.

Egresado del Maestría en Psicología Clínica de la UPCH Egresado del Doctorado en Educación UVC. Con experiencia profesional en docencia universitaria en universidades del Cusco. Experiencia en labores como psicólogo en consulta y terapia en la Clínica Virgen de Guadalupe desde el 2006. Labor de psicólogo del deporte en el Club Cienciano y en el Centro de Entrenamiento de Alto Rendimiento Cusco. Publicación en entrevista Spacio Sports.



MARCO ANTONIO BORDA VALDERRAMA

Egresado de la Universidad Andina Del Cusco.

Con experiencia profesional en derecho Administrativo y Civil, experiencia en labores como representante financiero en diversas entidades bancarias y financieras de la ciudad de Madre de Dios, asimismo desempeñando funciones como responsable del Área de Fiscalización y recaudación de la Gerencia de Desarrollo Urbano y rural, actualmente el suscrito presta servicios de asesoría legal para la gerencia de desarrollo económico y social de la Municipalidad Provincia de Tambopata. (enero 2019-2022)



JONATHAN WENDELL CUTIPA CONDORI

Egresado de la universidad andina del cusco Lic. en turismo con experiencia laboral en manejo y ventas de paquetes turísticos en agencias de viaje, así como también como guía de turismo en las diferentes ramas del turismo como son turismo místico, turismo de aventura, turismo cultural entre otros dentro de la ciudad del cusco en diferentes agencias como son: LIMA TOURS, DAY EXPEDITION, CONDOR TRAVEL, VIAJES PACIFICO.



LEONOR ISABEL URQUIZO PEREIRA

Universidad Andina del Cusco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6495-5648>

e-mail: isabelurquizopereira@gmail.com

Psicóloga por la Universidad Andina del Cusco candidata a magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Andina del Cusco.



JOSSELYN VILLAVICENCIO CAMACHO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Bachiller de Educación Secundaria, con mención en Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; con formación en Evaluación Formativa; Retroalimentación Formativa; Didáctica y Enseñanza de la Historia.

Correo: josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe



URSULA ISABEL ROMANI MIRANDA

Universidad Ricardo Palma. Doctora en Educación, Magíster en Integración e Innovación de las TIC por PUC-Perú. Coordinadora del Grupo Investigación Redes del Aprendizaje en las Humanidades Universidad Ricardo Palma. Docente Investigador RENACYT:

P0091813 y docente universitaria en pregrado y posgrado en UNMSM. E-mail: ursula.romani@urp.edu.pe



JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Educación por UNMSM, candidato a Doctor en Administración por Universidad de Celaya-México. Docente Investigador RENACYT: P0091813. Profesor Principal con ejercicio de la docencia en pregrado y posgrado en Facultad de Educación-UNMSM.

E-mail: jriveram@unmsm.edu.pe.

LA EDUCACIÓN, EL PENSAMIENTO Y LA COMUNICACIÓN. ¿UN RETO?

Nicolás Yordán Fonseca Olivera, Cuba

“Educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para las dificultades de la vida”.
Anónimo

El pensar: una condición humana

Desde la antigüedad, el desarrollo del pensamiento ha estado en la mira social, tal es así que desde esos lejanos días florecían las llamadas escuelas de pensadores que reunían a ilustres filósofos quienes de diversas maneras explicaban los fenómenos de la vida. Desarrollar el pensamiento ha sido y es de interés del género humano desde sus orígenes hasta la actualidad.

Pensar es la máxima actividad y creación de la mente, entendido como el arte de coordinar ideas, resolver problemas y expresarse a través de palabras o hechos. Todos los productos que la mente puede generar son considerados pensamientos, ya sean abstractos, racionales o creativos. Entrenar y entrenarse en pensar son acciones exclusivas de la inteligencia humana. Es un camino para poder actuar con la verdad de las cosas.

Realizar acciones para entrenar, estimular el pensamiento y la inteligencia resulta válido para crear en libertad y en responsabilidad. Pensar, enseñar a pensar y aprender a pensar son los deberes de la educación familiar y escolar en cualquiera de sus niveles. Es una forma de desarrollar los talentos y desarrollar todo el inmenso poder que se tiene para desplegar las capacidades de resolver los problemas vitales. Cada ser humano será más inteligente y libre cuanto mejor conozca la realidad, pueda evaluarla explicando acerca de ella, y sea capaz de abrir nuevos caminos.

El acto educativo

Las transformaciones educativas actuales están asociadas a la reflexión sobre el acto educativo en la medida que propende reemplazar el concepto de transmisión de información por el de construcción de conocimientos, donde el educando juega un papel activo. Ello implica, a su vez, la reconceptualización del rol del docente que ya no puede ser un simple transmisor de la información, sino el que asume la tarea de

orientador, mediador y facilitador. Es decir, una persona que cumple un papel mucho más cualitativo en los procesos de aprendizaje.

El acto educativo permite alcanzar el lugar sustancial del docente y del estudiante, sus relaciones comunicativas, las normas utilizadas y el lugar donde se desarrolla este acto, focalizando la atención en el propio acto de enseñar y aprender.

Aprendizaje cooperativo y significativo

El aprendizaje es un proceso que no ocurre en solitario, pues, por el contrario, la actividad autoestructurada del sujeto está mediada por la influencia de otros, por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura. En el caso de los aprendizajes que se producen en el ámbito escolar la posibilidad de enriquecer los conocimientos, de ampliar perspectivas y de desarrollo personal están determinado por la comunicación el contacto interpersonal con los docentes y compañeros del grupo.

El docente debe tener clara la importancia de las interrelaciones que establece el estudiante con las personas que le rodean y cómo influyen en su educación, sin dejar de reconocer la importancia que individualmente tiene se permita a cada estudiante trabajar de forma independiente y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo en grupo por todos los beneficios que aporta al educando.

Por otra parte, en el aprendizaje significativo o relevante el estudiante va más allá de la memorización, pues ha logrado interiormente retener ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación, es decir, el aprendizaje va a tener un significado más útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo.

El diálogo como principio pedagógico

El destacado pedagogo Paulo Freire plantea que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las condiciones para su producción o construcción, nos dice que el diálogo es un requisito previo a la construcción del conocimiento, así que el

diálogo se convierte en un proceso creativo que explora cómo se genera el pensamiento.

En el contexto de una educación holística, la pedagogía del diálogo permite comprender la verdadera comunicación, además de tomar conciencia de los mecanismos que se mueven cuando los individuos se interrelacionan verbalmente.

Con su principio del diálogo, Freire enseñó un nuevo camino hacia la relación entre profesores y alumnos. En su pedagogía se correlaciona la acción con la reflexión, pero una correlación que implica actos de cognición y no transferencia de información. Se trata de un aprendizaje en la que el objeto cognoscible media entre los actores cognitivos. Aquí el profesor deja de ser meramente quien enseña para ser enseñado en el diálogo.

Este autor nos invita a una postura crítica que involucra una preocupación por conocer el pensamiento de cada actor participante en la situación interactiva. Su concepción pedagógica está fuertemente ligada a la categoría de libertad, la cual si fuese acogida de forma colectiva podría generar transformaciones en la sociedad.

Las nuevas tecnologías, ¿amigas o enemigas?

El siglo XXI ha entrado con paso fuerte por la senda tecnológica. La tecnología para la imagen y la palabra al alcance de todos como nunca había ocurrido antes en la historia humana, pero esta maravilla puede convertirse en un engaño si se determina imponer la dictadura de la imagen única, de la palabra única... La globalización cada día se expande por todos los rincones de nuestro planeta; por ello, la igualdad necesita de más opinadores y menos oyentes, es lo que ocurre hoy. Los patrones de la moda marcan y marginan Influencer de todo tipo y condición. Surgen e inundan los medios de comunicación, las redes sociales, en las que con la envoltura de la socialización se pueden encontrar los más insospechados despropósitos.

El escritor José Saramago mencionó que “las tres enfermedades del hombre actual son la incomunicación, la revolución tecnológica y su vida centrada en su triunfo personal”; y en su “ensayo sobre la ceguera, afirmaba, pienso que todos estamos ciegos. Somos ciegos que pueden ver, pero no miran”.

La tecnología no tiene la culpa, ella es en sí inocua, pero ante tantas posibilidades se han perdido las habilidades de muchos. Allí donde había ideas solo quedan propaganda, donde había sentimientos solo quedan poses. Sería tonto dar la espalda al desarrollo, entonces ¿Qué hacer? ¿Están los padres y los educadores listos para enseñar a los educandos a tener una mirada crítica ante estos fenómenos? ¿Saben qué hacer para fomentar en ellos la capacidad de análisis?

El pensamiento crítico: enseñar a captar y a decantar

El ser humano, desde aproximadamente los tres años, comienza a preguntar el porqué de las cosas cuestionando, por lo cual es fundamental ayudarlo a desarrollar desde las primeras edades un pensamiento crítico. El pensamiento crítico es siempre cuestionador, se nutre constantemente de interrogantes. Para el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental la información, por lo cual habrá que incitar al educando a aprender todo cuanto tiene a su alcance. Darles la posibilidad de conocer el mundo que les rodea, fomentar la lectura, la investigación, profundizar en el significado de las cosas, las causas y los efectos será uno de los pilares en los cuales se sostendrá el propósito.

Otro balmart para fomentar personas con una desarrolladora capacidad de análisis es la educación en valores éticos, donde se otorga importancia al respeto, responsabilidad, la justicia, la humildad, la libertad, la aceptación, la igualdad, la honradez, enseñados a cuestionar relaciones, hechos, evaluar diferentes opciones o puntos de vistas, a no ser meros receptores que tiendan a homogenizar la realidad.

Incitar la curiosidad del educando, ofrecerles criterios para el análisis se utiliza también la racionalidad y la lógica, libre de prejuicios y estereotipos. La interpretación de los hechos y situaciones, expresar sus opiniones, aun cuando sean diferentes del resto, buscar argumentos, defender sus puntos de vista con la flexibilidad necesaria, son experiencias cotidianas para conseguir que desarrollen un pensamiento crítico y gestionar la gestión del conocimiento.

Obstáculos presentes en la comunicación

La comunicación puede verse bloqueada de muchas maneras, por ejemplo:

- Los prejuicios de algún tema determinado o ideas preconcebidas.
- El uso de criterios usados en la interacción de infantes y jóvenes con adultos, y creer que estos últimos siempre tendrán la razón y no se les puede contradecir.
- La utilización indiscriminada de dispositivos electrónicos como teléfonos celulares, tabletas y demás, a toda hora, dejando poco o ningún margen al cara a cara y los diálogos de afecto.

Sugerencias para mejorar la comunicación

- Crear un clima emocional que facilite la comunicación
- Escuchar con atención e interés.
- Expresar y compartir de manera sincera ideas y sentimientos
- Dar información de manera positiva
- Pedir la opinión de los demás.
- Ser claros a la hora de solicitar algo.

Una comunicación que goce de buena salud posibilita un ambiente de armonía donde todos pueden compartir y relacionarse de manera abierta y solidaria, respetando a cada miembro del colectivo del que se trate, apreciándolo tal como y como es. De esta forma se visibiliza la solución de conflictos de forma positiva, directa y creativa. Todas las opiniones y críticas son atendidas rescatándose la tan necesaria retroalimentación en el cotidiano existir.



NICOLÁS YORDÁN FONSECA OLIVERA

Licenciado en Ciencias de las Religiones (ISECRE) Diplomado en Bioética IBJP II y FCM Julio Trigo. Life Coach Profesional (ACCA) Cuba

DIÁLOGO COMO FORMA DE CONOCIMIENTO EN EL QUIJOTE DE LA MANCHA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA LECTURA COMENTADA DE LA OBRA CERVANTINA

Raquel Villalobos Lara, Chile
Universidad SEK-Chile
ORCID ID 0000-0001-5617-6644

Resumen:

El diálogo en *El Quijote de la Mancha* se configura como un proceso y eje estructurador en la obra. No solo tiene la función de “hacer hablar a los personajes”, sino que a través del diálogo los personajes se dan a conocer y nos señalan las acciones en las que incurren. Sin embargo, dentro del juego y maestría cervantina, aparece un narrador que nos hace creer algo distinto que los personajes nos dicen. Dentro de este contexto, aparece la figura del caballero y su escudero, quienes hablan y dialogan a lo largo de toda la obra, según su visión de mundo en la que creen vivir: Don Quijote lo hace desde su perspectiva de la época de la Edad Dorada, en cambio, Sancho lo hace desde su época actual, la Edad de Hierro. En este sentido, este ensayo tiene como objetivo proponer una lectura comentada de la obra sobre la base de la tergiversación del diálogo.

Palabras clave: diálogo, comunicación, *El Quijote de la Mancha*, propuesta didáctica.

Para empezar a hablar

La obra magna del autor alcalaíno, *El Quijote de la Mancha* (1605-1615), nos proporciona una riqueza infinita para abordar el diálogo. Respecto a ello, se puede mencionar el diálogo entre los personajes centrales, Don Quijote y su fiel escudero, Sancho Panza. Esta interacción comunicativa se caracteriza por la naturalidad con la que se emite, la fluidez, la serenidad y lo coloquial que implica la cercanía y familiaridad entre ambos personajes.

Los diálogos en la obra tienen una función muy importante: no solo nos dan conocer lo que dicen y piensan los personajes, sino que también cumplen una función narrativa, puesto que el argumento y las descripciones tienen lugar y se desarrollan a

través del diálogo. Unamuno, siguiendo su teoría novelesca, decía que los personajes debían ante todo hablar:

Mis personajes se irán haciendo según obren y hablen, sobre todo según hablen; su carácter se irá formando poco a poco. Y a las veces su carácter será el no tenerlo...

—Lo que hay es diálogo; sobre todo diálogo. La cosa es que los personajes hablen, que hablen mucho, aunque no digan nada (Niebla)

El diálogo de los personajes nos permite conocer de primera fuente lo que piensan y así como lo que hacen. Además, estos hablan de otros personajes y de otros sucesos. Por lo tanto, el lector conoce de ellos por lo que dicen y conoce a otros personajes y episodios por lo que han narrado otros personajes. La obra está construida por un entramado de diálogos en los que se destacado lo que se dicen de sí mismos, lo que dicen de los otros personajes y de otros sucesos. Sin embargo, el diálogo como elemento estructurador se ve trastocado, invertido, alterado por el juego cervantino que se establece con el narrador de la obra (¿o los narradores?). Así es, el narrador nos introduce ciertas características de los personajes, pero (y este adversativo debiera ir con mayúsculas) cuando estos personajes hablan de sí se contradicen con lo que el narrador ha hablado de ellos. O el narrador informa “sobre lo sucedido a otros personajes, cuando el lector ya está al corriente de los hechos” (Martín, 2011, p. 227). Variadas voces son las que integran y estructuran la magna obra cervantina. En consecuencia, se requiere a un lector activo y participativo (y por qué no también un lector cómplice) que entre en el juego y que entienda que este juego es un proceso racional en el que debe poner toda su inteligencia para la real comprensión de la misma.

Cuando el diálogo es entendido e interpretado según la formación de los “dialogantes”

El contenido del diálogo a veces se ve tergiversado, o más bien, la comunicación no es efectiva —entendido por eso que el mensaje le llegue como lo señala el emisor— porque ambos personajes hablan diferentes claves: Don Quijote pertenece al mundo de la Edad Dorada, mientras que Sancho lo hace en el mundo que viven, la llamada

Edad de Hierro. La edad antigua, la Dorada, “es una edad feliz en la que reinaba la inocencia y que Cervantes contempla desde el punto de vista del amor” (Di Santo, 1981, p.799). El Discurso de la Edad Dorada lo declama don Quijote mientras está con los cabreros y mientras “toma un puño de bellotas en su mano” (I: 11). En aquella santa edad, dice don Quijote, todo era en común:

... a nadie le era necesario para alcanzar su ordinario sustento tomar otro trabajo que alzar la mano y alcanzarle de las robustas encinas, que liberalmente les estaban convidando con su dulce y sazonado fruto... Todo era paz entonces, todo amistad, todo concordia: aún no se había atrevido la pesada reja del corvo arado a abrir ni visitar las entrañas piadosas de nuestra primera madre... Entonces sí que andaban las simples y hermosas zagalejas de valle en valle y de otero en otero, en trenza y en cabello, sin más vestidos de aquellos que eran menester para cubrir honestamente lo que la honestidad quiere y ha querido siempre que se cubra, y no eran sus adornos de los que ahora se usan... No había el fraude, el engaño ni la malicia mezclándose con la verdad y llaneza. La justicia se estaba en sus propios términos, sin que la osasen turbar ni ofender los del favor y los del interese, que tanto ahora la menoscaban, turban y persiguen. La ley del encaje aún no se había sentado en el entendimiento del juez, porque entonces no había qué juzgar ni quién fuese juzgado. Las doncellas y la honestidad andaban, como tengo dicho, por dondequiera, sola y señera, sin temor que la ajena desenvoltura y lascivo intento le menoscabasen, y su perdición nacía de su gusto y propia voluntad. Y agora, en estos nuestros detestables siglos, no está segura ninguna, aunque la oculte y cierre otro nuevo laberinto como el de Creta; porque allí, por los resquicios o por el aire, con el celo de la maldita solicitud, se les entra la amorosa pestilencia y les hace dar con todo su recogimiento al traste. Para cuya seguridad, andando más los tiempos y creciendo más la malicia, se instituyó la orden de los caballeros andantes, para defender las doncellas, amparar las viudas y socorrer a los huérfanos y a los menesterosos. Desta orden soy yo, hermanos cabreros, a quien agradezco el gasaje y buen acogimiento que hacéis a mí y a mi escudero... (I:11).

Así es, don Quijote vive en una edad que para su vida actual ya ha caducado. Esa edad, caracterizada por la armonía, la justicia, la equidad y en la que no hacía falta

leyes, porque cuando estas aparecen, quiere decir que es necesario regular lo que antes era respetado per se.

Casaldüero (1970) hablaba de las edades que se erguían en confrontación en la obra cervantina: el pasado y el presente, es decir, el Gótico- Renacimiento frente al Barroco. Este es el pasado que idealiza y lo vive como si fuese tal. Esto provoca esa terrible desconexión frente a cada aventura, frente a cada espacio y frente a cada personaje que no entiende a este sujeto que se hace pasar por un caballero de antaño. El sentido trágico de Don Quijote es que cree que sigue viviendo en ese mundo. Clásico ejemplo de mala interpretación, según sus visiones de mundo, es cuando Don Quijote le dicta la carta -dirigida a su amada Dulcinea- y que Sancho transcribe (I:25) mientras están en Sierra Morena. La carta firmada por El Caballero de la Triste Figura es dictada y se inicia con el vocativo "Soberana y alta señora":

El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo. Tuyo hasta la muerte,
El Caballero de la Triste Figura (I:25)

Posteriormente, cuando Sancho se encuentra con el Barbero y el Licenciado (II:26) se da cuenta que ha olvidado la carta que le había dictado su amo. Ingeniosamente y para remediar tal olvido, echa mano a su memoria y trata de recordarla:

Alta y sobajada señora

—No diría —dijo el barbero— sobajada, sino sobrehumana o soberana señora.

—Así es —dijo Sancho—. Luego, si mal no me acuerdo, proseguía, si mal no me acuerdo: «el lleo y falto de sueño, y el ferido besa a vuestra merced las manos, ingrata y muy desconocida hermosa», y no sé qué decía de salud y de

enfermedad que le enviaba, y por aquí iba escurriendo, hasta que acababa en «Vuestro hasta la muerte, el Caballero de la Triste Figura» (II:26)

Ambas cartas reflejan el mundo al que ambos pertenecen: “Soberana y alta señora” para Don Quijote. En cambio, Sancho no solo invierte el orden de los vocativos, sino el sentido al jugar con una parónimo “Alta y sobajada señora”. Y eso, responde a que el escudero no puede idealizar a la mujer real, Aldonza Lorenzo, que es la Dulcinea para su amo. Tampoco, se trata de ver la dualidad tajante entre ambos personajes, puesto que- como señala Salvador Madariaga (1926) - existe un proceso de quijotización de Sancho y sanchificación de don Quijote. “Y así, interpenetrados por un mismo espíritu, se van aproximando gradualmente, mutuamente atrayendo, por virtud de una interinfluencia lenta y segura que es, en su inspiración como en su desarrollo, el mayor encanto y el más hondo acierto del libro” (p. 127). Prueba de ello es cuando, a la luz del lecho de muerte de don Quijote, su escudero y amigo fiel le pide e implora que no se muera:

Mire no sea perezoso, sino levántese desa cama, y vámonos al campo vestidos de pastores, como tenemos concertado: quizá tras de alguna mata hallaremos a la señora doña Dulcinea desencantada, que no haya más que ver. Si es que se muere de pesar de verse vencido, écheme a mí la culpa, diciendo que por haber yo cinchado mal a Rocinante le derribaron; cuanto más que vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros y el que es vencido hoy ser vencedor mañana (II:74).

Este diálogo final demuestra la fidelidad, la lealtad y la verdadera amistad. Tanto es así que Sancho ya ha tomado la misión y visión de su amo, ya no serán caballero y escudero, sino que le propone ser pastores, encontrar a Dulcinea y si es vencido, el propio escudero tramará una estrategia para que don Quijote no se vea –a los ojos de los demás- como el vencido. Magistral y maravillosa escena que entenece y hace remover los cimientos de todo lector. Pasamos de una carta en la que, como lectores, reímos a carcajadas a una despedida que nos hace pensar que estos personajes son universales y que sus acciones siguen tan vigentes como cuando se publicó, hace ya más de 400 años.

Abordemos una carta en el aula

La carta pertenece al género epistolar y ha sido estudiado como género discursivo en el que hay ausencia de uno de los interlocutores. P. Violi, quien ha estudiado la carta como práctica textual, señala: "la presencia real del uno tan solo puede acompañarse de la reconstrucción imaginaria del otro, en un tiempo y lugar distintos" (1987, p. 89). Así es, como género de escritura íntima, don Quijote dentro del juego de su imaginación sin límites, se imagina a una Dulcinea, a una alta y soberana señora. Si bien la carta es parte del género íntimo, en el caso del don Quijote, su intención no es que quede en ese ámbito, sino su interés es hacerla pública, por algo se la dicta a su escudero para que se la lleve a su amada. O también, demostrar -una vez más- su devoción a Dulcinea.

Una carta supone códigos que inscritos en ella deben ser claramente reconocidos por el receptor. No solo hablo de códigos lingüísticos, sino de escenas, palabras, locuciones, sentidos, formas contenidas y que son develadas e interpretados por quien es remitente de la misiva. Sin embargo, ni la receptora, Dulcinea del Toboso, sabe de la existencia de la carta. ¡Pero cómo va a saber! Si Dulcinea solo existe en la mente de don Quijote, no es real (en el mundo de la ficción literaria) puesto que la real (dentro de la ficción) es la labradora Aldonza Lorenzo. A esa figura idealizada está dirigida la carta, no a otra. En este sentido, Sancho solo conoce a la rudimentaria Aldonza y de acuerdo con los códigos de este mundo tosco y simple, Sancho "traduce" a su modo la carta.

Tomando en cuenta lo que se ha descrito brevemente sobre los elementos que rodean esta carta y la importancia y características del diálogo en la obra de Cervantes, te invitamos a que puedas utilizar este modelo para un trabajo en aula. De esta manera, se aborda la introducción a las temáticas cervantinas, discurso, género epistolar y escritura creativa. Con esta actividad se espera que los alumnos puedan comprender los elementos básicos del juego discursivo cervantino; reconocer los componentes de la estructura del género epistolar; aplicar lo aprendido en el proceso de escritura misma; analizar tanto las características del género epistolar como el discurso ambiguo cervantino. Finalmente, se propone crear una carta con un sentido

idealizado como don Quijote y la misma “traducida” a una lenguaje y gestos rudimentarios siguiendo a Sancho.

Actividad de inicio:

Se propone activar conocimientos previos a través de un género que ya está en desuso, como es la carta. La inmediatez de los mensajes a través de mensajería de texto nos pone en una situación distinta al proceso que supone la creación de la carta. La intervención de la o el docente será esencial para poner en situación a los estudiantes en el contexto de escritura de una carta. A la vez, también se explicitan las ambigüedades del texto cervantino utilizando la discusión expuesta en la primera parte de este trabajo.

Actividades de desarrollo:

Se propone que los estudiantes busquen una imagen/persona/ personaje histórico que desean idealizar. Puede ser un tercero, pero también el otro yo (su yo de pequeño o el que quisieron ser). Deben empezar a estructurar la carta: vocativo, presentación del emisor, detallar características positivas del receptor; describir el obstáculo entre ambos y lo que promete el emisor para alcanzar el objetivo con el receptor de esta. Una variación sería agregar la estrategia de los sombreros de Bono. Es decir, se le pasa un sombrero de un color determinado que representa un sentimiento específico. Deberán volcar en su escritura según el sentimiento que representen (racional, negativo, creativo, normativo, optimista y emocional).

Esta carta será leída por otro compañero, quien deberá recordar la carta. Este compañero tendrá que leerla e interpretarla siguiendo códigos distintos por quien fuera el emisor. De esta manera, este diálogo inicial se tergiversará (podemos usar claves de humor, vocabulario informal o hacerla en oposición a un sentimiento según un sombrero de Bono). Por ejemplo: si se escribió en clave racional, se deberá reescribir en clave emocional; si fue escrita en clave negativa, deberá ser reescrita en clave positiva. De esta manera, se comprueba la tergiversación de la carta porque tanto el primero que escribe, como el segundo que la reescribe, utilizan códigos dispares.

Actividad de cierre:

Ya escritas y reescritas las cartas, cada estudiante deberá realizar una lectura dramatizada a sus compañeros. Eso implica, impostar la voz, agregar un elemento de vestuario que deberá improvisar en el momento de la clase. Primero, se lee la carta “original”; luego, se leerá la carta reescrita.

En esta simple actividad, podemos dar a conocer a nuestros estudiantes la importancia del diálogo, en este caso escrito y cómo a través de escritos, cargados con el capital cultural que cada individuo tiene, se evidencia que nuestro sentir y pensar, determina la forma en que queremos leer e interpretar. En este sentido, el Quijote nos enseña que cada uno de nosotros tiene características especiales y únicas, que podemos y somos diferentes. Y en ese largo camino de las diferencias nos podemos encontrar y llegar a la comunión que un buen diálogo nos permite.

Referencias

- Casalduero, J. (1970). *Sentido y forma del Quijote*. Madrid: Ínsula.
- Cervantes, M. (1605). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Alfaguara, 2005 (Ed.).
- Di Santo, E. L (1981). Análisis De Los Discursos Sobre La Edad Dorada y Las Armas y Las Letras. Cervantes, Su Obra y Su Mundo: Actas Del I Congreso Internacional Sobre Cervantes. Ed. Manuel Criado del Val. EDI-6, 799–807.
- Madariaga, S. *Guía del lector del Quijote*. Sudamericana, 1972 (1926), 7.^a ed., caps. VII y VIII (pp. 127-135 y 137-148).
- Martín, J. (2011). La relación diálogo – narración en el Quijote. En Carmen Rivero Iglesias [ed.], *Ortodoxia y heterodoxia en Cervantes, sezione del VII Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Münster, 30 de septiembre – 4 de octubre de 2009, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, pp. 225-235.
- Morón, C. (1973). Sobre el diálogo y sus funciones literarias, *Hispanic Review*, 41 pp. 275-284.
- Ortiz, E., y Mariño, M. (1996). La comunicación pedagógica. *Lenguaje y Textos* 8, 1-10

[Universidad de la Coruña].

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7975/LYT_8_1996_art_3.pdf

Reyes, E. (2017). El diálogo como herramienta para el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la asertividad. Universitas Malacitana.

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12701/Reyes%20Ortiz_TFG_Educaci%c3%b3n%20Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Steinmann, G. (2009). *El diálogo en el Quijote. Don Quijote y la novela moderna*. University of Tübingen.

Unamuno, M. (1914). *Niebla*. Editorial Renacimiento.

Violi, P. (1987). La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar. *Revista de Occidente*, 68:90.



RAQUEL VILLALOBOS LARA

Doctora en Literatura Chilena e Hispanoamericana. Magíster en Literatura mención Literatura Española. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica, con mención en Literatura. Universidad de Chile. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Media en Lenguaje Universidad Andrés Bello. Actualmente ejerce como directora de Docencia de la Universidad SEK-Chile. Autora del libro *El Quijote en Chile. Primera edición y estudios bibliográficos desde 1863-1947*. Ril Editores. 2017.

PEDAGOGÍA DIALOGANTE COMO PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Perú
josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Ursula Isabel Romani Miranda, Perú
ursula.romani@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1666-674X>

Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú
jriveram@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Perú
mcusimayta@uandina.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3994-1783>

Saúl Edgar Solis Rojas, Perú
Saul.solisrojas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8221-2274>

Luis Alberto Vasquez Muñoz, Perú
luis_alberto192@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9980-5954>

RESUMEN:

Con el objetivo de cultivar e integrar a los alumnos, la pedagogía Dialogante es el paradigma pedagógico apropiado. La llamada sección de evaluación es donde nos registramos para ver si hemos logrado nuestros objetivos. El objetivo de una educación universitaria es desarrollar al estudiante en su totalidad. Pues así tenemos los fundamentos pedagógicos de la evaluación dialógica, en la que la evaluación dialógica facilita la interacción docente-alumno, lo que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica. y tratar de alcanzar la objetividad a través del análisis, la reflexión y la crítica. Los fundamentos epistemológicos de la evaluación del diálogo sugieren un enfoque colaborativo que se basa en datos preliminares que despiertan el interés de una investigación crítica y sistemática. Fundamentos éticos de la evaluación del diálogo: la ética está inmersa en todos los acontecimientos de la vida; en cada acto se muestra un comportamiento moral; entonces la ética tiene que ver con analizar y reflexionar por qué los comportamientos morales de las personas son tales. El docente debe construir una evaluación a la luz del entorno existente. Tenemos el deber de moldear las mentes de nuestros hijos, pero también tenemos una mano en moldear su carácter y moral.

ABSTRACT:

With the goal of cultivating and integrating pupils, the Dialogante pedagogy is the appropriate pedagogical paradigm. The so-called evaluation section is where we check in to see if we've accomplished our goals. The goal of a college education is to develop the whole student. Well, this is how we have the pedagogical foundations of dialogue evaluation, in which dialogue evaluation facilitates teacher-student interaction, which activates the educational process and energizes pedagogical practice. and try to reach objectivity through analysis, reflection, and criticism. The dialogue evaluation's epistemological underpinnings suggest a collaborative approach that builds off of preliminary data that piques the interest of a critical and systematic investigation. Ethical foundations of dialogue evaluation: ethics is immersed in all the events of one's life; in each act, a moral behavior is shown; then ethics has to do with analyzing and reflecting on why the moral behaviors of people are such. The teacher must construct an evaluation in light of the existing environment. We have a duty to shape our kids' minds, but we also have a hand in molding their character and morals.

INTRODUCCIÓN

Dado que la necesidad de construir un sistema de educación que funcione y promueva las múltiples habilidades de los estudiantes es inevitable, comenzaremos discutiendo el crecimiento de la pedagogía del diálogo. Se alienta al estudiante a hacerse cargo de su propia educación mediante el diseño e implementación de un plan de aprendizaje personalizado con la supervisión e instrucción del maestro. La autoeducación por parte del estudiante es una piedra angular de este paradigma, con el maestro sirviendo como guía o facilitador para el aprendizaje del estudiante.

MARCO TEÓRICO

La educación es un proceso formativo que tiene como objetivo la creación de conocimiento a partir de los diversos modelos pedagógicos, que analizan la formación que reciben los estudiantes a través del currículo, reflejan un modelo de diálogo, demostrando cómo las instituciones educativas han reconocido la necesidad de buscar nuevas formas de abordar los desafíos. que enfrentan los educadores.

El modelo pedagógico creado por el Instituto Alberto Merani en las últimas dos décadas con los objetivos de desarrollo e integración de los estudiantes se conoce como la pedagogía Dialogante. Es importante resaltar que el modelo de conversación debe ser lineal y debe relacionar todos los aspectos que lo constituyen ya que los modelos pedagógicos son vistos como una planificación docente en la que se consagra un paso a paso: qué, cómo, dónde y por qué. va a enseñar o instruir. Los modelos pedagógicos, tal como los plantea De Zubiría (2006), establecen las interacciones entre estudiantes, saberes y docentes, así como determinan cómo se imagina la evaluación.

Modelo de Pedagogía Tradicional

El enfoque en el que destaca es la "creación del carácter" de los alumnos y la formación a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que se origina en la herencia metafísico-religiosa. antes del renacimiento

El intelectual verbalista que impone un estricto orden y disciplina a un selecto grupo de alumnos es el fundamento de este modelo de educación. Usando este enfoque, los estudiantes pueden adquirir la "herencia cultural de la sociedad", con el maestro actuando como una figura autoritaria, como es el caso cuando un niño aprende su lengua materna mediante una combinación de escuchar, ver, observar y repetir

Desarrollismo pedagógico

El propósito de la educación es ayudar a los estudiantes a alcanzar el siguiente nivel de madurez cognitiva según lo permitan sus circunstancias y necesidades individuales.

Pero para que un niño tenga acceso a las estructuras cognitivas de la siguiente etapa superior de desarrollo, el maestro primero debe cultivar un entorno de aprendizaje atractivo y rico en experiencias.

Modelo pedagogía socialista (crítico)

Su argumento central es que se debe alentar a un individuo a cultivar sus habilidades y pasatiempos a su máximo potencial. Este crecimiento está determinado por la

sociedad, por la comunidad en la que el trabajo productivo y la educación son inseparables, y esto garantiza no solo el crecimiento del espíritu colectivo, sino también el conocimiento pedagógico multifacético y politécnico y la base de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Modelo Pedagógico dialogante

Es importante examinar las partes de un paradigma pedagógico dialógico antes de intentar implementarlo. Es fundamental analizar al estudiantado en su conjunto, tener en cuenta el progreso educativo que se implementará de acuerdo con los estándares del plan de estudios y luego sugerir una metodología o estrategia basada en los requisitos del puesto docente para llevar a cabo una evaluación del alumno. El modelo está clasificado de tal manera que le permite al instructor elegir cuál quiere usar, y el estudiante debe considerar los factores exclusivos del contexto en el que se usará el modelo. De Zubiría (1994) sostiene que para lograr los fines de la enseñanza mediante la impartición de conocimientos y normas, donde el docente desempeña múltiples roles, uno de los cuales es conspicuo para los estudiantes, siendo el aprendizaje un acto de autoridad, el único modelo viable es el uno tradicional, en el que el maestro imparte su experiencia en un entorno individual, lo que permite al estudiante pensar y actuar de forma independiente.

El enfoque del diálogo requiere una apreciación del aprendizaje y el crecimiento como un proceso incremental, con una complejidad creciente, pero también un conocimiento a priori y una justificación del material que se cubre en clase. Tanto el estudiante como el instructor son esenciales para el proceso de aprendizaje, ya que la educación es un medio de crecimiento que abarca la formación del individuo y las múltiples facetas de la experiencia humana. El modelo de discusión compite con paradigmas preexistentes como el convencional. Se caracteriza por que el profesor está al mando y los alumnos al margen, lo que puede derivar en lecciones monótonas que aburren a los alumnos. prestar mucha atención en la conferencia. Los estudiantes tienen la libertad de tomar la iniciativa en su propia educación y los maestros tienen la responsabilidad de diseñar planes de lecciones individualizados que permitan cultivar una relación única entre cada alumno. La Nueva Escuela parece favorecer este enfoque más que otros. Dado que el objetivo de este discurso es el crecimiento más que la adquisición de conocimientos se deduce que tanto el alumno como el profesor se benefician de él. Los elementos de este paradigma se unen para expresar un objetivo indirecto:

aprender a instruir a otros en las artes del pensamiento, el amor y la acción. Para asegurar que los estudiantes aprendan lo que el instructor les enseña, el material debe ser de naturaleza procedimental y evaluativa, brindando oportunidades para que los alumnos se expresen por escrito y leyendo, al mismo tiempo que fomenta el crecimiento y la aplicación de una amplia gama de habilidades. Un papel importante es actuar como puente entre diferentes culturas y sistemas de conocimiento, inspirando a los estudiantes a compartir sus propias experiencias y aprender de las de sus compañeros.

La llamada "evaluación" en la pedagogía del diálogo suele ser vista por el instructor como un medio para controlar el progreso del estudiante. El campo de la evaluación podría beneficiarse de nuevas ideas y enfoques. La práctica pedagógica, la relevancia social y la política de calidad de la institución educativa juegan un papel en cómo se debe repensar y remodelar la evaluación docente.

Según Díaz, la comprensión moderna de la evaluación parte de la visión convencional como un proceso de calificación, sanción, valoración y mediación (2005). La evaluación actual indica una intervención colaborativa que hace uso de datos preliminares y concluyentes; que hace uso de un proceso de indagación crítico y sistemático; que implica hacer juicios de valor sobre individuos, grupos o fenómenos utilizando un conjunto de criterios establecidos; que culmina en la formulación de recomendaciones procesables; que facilite el diálogo entre educadores; y que, en última instancia, tiene como objetivo mejorar la instrucción en el aula.

Dicho esto, es importante señalar que dicha comunicación no implica educación y evaluación dialógica si no existe un contexto académico y condiciones institucionales que favorezcan y permitan el diálogo. Además, dado que un docente puede "saber del diálogo, pero no ponerlo en práctica", debe estar persuadido de la trascendencia de tal trabajo dialógico (Velasco & Alonso, 2008).

La evaluación del diálogo requiere algunas habilidades introspectivas, como la capacidad de diferenciar entre críticas constructivas y no constructivas y la percepción de que lo que se está discutiendo no es un reflejo del orador.

La conversación crítico-reflexiva es una herramienta utilizada en los procesos de aprendizaje pedagógico y pedagógicamente sustentado. En su libro *Diálogo*, Julián de Zubiri (2006) argumenta que el objetivo de cualquier esfuerzo conversacional es

elevantar la calidad del pensamiento, sentimiento y acción de los participantes. Está claro que se pueden obtener mejores resultados a través de un diálogo concertado y reflexivo entre profesores y alumnos que a través de la realización de una tarea forzada y fuera de contexto, y es por eso que la evaluación basada únicamente en lo instrumental no facilita la reflexión. Los maestros dan todo en el aula, pero también esperan aprender de sus alumnos. Dado que los cursos funcionan como un escenario en el que se desarrollan tanto los estudiantes como los docentes, las experiencias de crecimiento sumativo que se centran únicamente en la rendición de cuentas no alcanzan los objetivos pedagógicos (Rueda & Dáz, 2011).

Para fomentar el pensamiento y la discusión, se requiere un encuentro cara a cara. Las discusiones en el aula son la principal fuente de introspección para los estudiantes, ya que brindan la oportunidad de un diálogo abierto y la práctica necesaria para desarrollar las habilidades de reflexión y razonamiento esenciales para participar en un debate académico sólido. Cuando la evaluación del diálogo le da al educador la oportunidad de tener una conversación interna, él o ella pueden reevaluar sus métodos de enseñanza e incorporar la retroalimentación que han recibido de una manera única para ellos; en otras palabras, pueden "apropiarse" de su experiencia de evaluación.

Según Not (1992), la cultura evaluativa se desarrolló debido a la omnipresencia con la que estudiantes y educadores utilizan las evaluaciones en sus conversaciones cotidianas.

La evaluación actual requiere que los estudiantes sean proactivos al momento de su realización, participen más activamente y sean evaluados no solo por su desempeño sino también por sus aportes al diálogo entre docentes, estudiantes y directivos que constituye el proceso de evaluación. Echa un vistazo a un procedimiento en el que juegan un papel importante. Este esfuerzo debe ser intencional, responsable y dinámico para que la reflexión contribuya a la educación; el proceso de evaluación está destinado a profundizar los procesos académicos, pedagógicos y curriculares, por lo que entender cómo aprovecharlo al máximo es fundamental. El aprendizaje es importante, pero el crecimiento debe ser el centro del trabajo de diálogo (De Zubiría, 2006).

El silencio, el polo opuesto de la conversación, puede ser cómplice de un proceso educativo mal implementado, por lo que todas las partes involucradas deben asumir la responsabilidad de sus acciones y examinar críticamente lo que sucede en las aulas. No importa el método de ejecución, siempre habrá elementos de los que sacar conclusiones y sacar conclusiones sobre la calidad del trabajo realizado.

CONCLUSIÓN

El educador es responsable de crear una evaluación relevante. La complejidad humana y la responsabilidad de las instituciones educativas y su personal para propiciar su desarrollo. Los educadores no solo son responsables del desarrollo intelectual de sus alumnos, sino también de ayudarlos a convertirse en personas moralmente íntegras que se indignan ante la injusticia, tienen una aguda conciencia de los problemas sociales y aceptan la responsabilidad personal por sus contribuciones a la sociedad.

Finalmente, este modelo espera combinar la vieja escuela con los enfoques de instrucción de la nueva escuela. El conocimiento de este modelo se construye fuera del aula a través de la interacción pedagógica entre el alumno, el cuerpo de conocimiento y el instructor.

Los nuevos requisitos para la educación superior están establecidos en la Ley N° 30220, que nos obliga a los educadores no solo a brindar una educación integral y de calidad, sino también a exigir, colaborar y preservar la calidad en el servicio de nuestras instituciones, tanto dentro como fuera. el salón de clases, para garantizar que nuestros estudiantes y recién graduados puedan encontrar un empleo seguro y ayudar a mejorar el estado de nuestro país.

Con la ayuda de la pedagogía del diálogo, podemos crear más fácilmente un espacio bidireccional entre el salón de clases y el salón de clases, donde los estudiantes y los maestros puedan comunicarse, colaborar y profundizar su discurso de una manera que beneficie a ambas partes. El objetivo de la pedagogía del diálogo es crear un nuevo tipo de educación que capacite a cada estudiante para hacerse cargo de su propio aprendizaje y desarrollar un fuerte sentido de agencia personal a través de un enfoque arraigado en el respeto mutuo y el cultivo de relaciones significativas. Es fundamental recalcar que debe ser altamente interactivo y permitir la reactivación del proceso educativo, ya que es a través de este trabajo conjunto y responsable que se

puede lograr la movilización de estudiantes y docentes. Sin embargo, esto solo puede hacerse una vez que reconozcamos a docentes y alumnos como una creación de relaciones entre individuos plurales, críticas, trascendentes, temporales, creativas y participativas.

También facilita nuestra búsqueda del espacio recíproco que anima el proceso de enseñanza y revitaliza la práctica pedagógica, y tiene algunas consecuencias básicas para el campo de la educación en el sentido de que conducirá a una fusión de currículo y evaluación.

Todas las personas y sus singularidades deben ser valoradas en el aula, por lo que su evaluación se basa en dirigir una serie de procedimientos académicos relacionados con el respeto y la confianza. Cuando las emociones son vistas como dinámicas corporales que ayudan a definir su alcance dentro del escenario en el que se encuentran, los lazos de respeto y confianza entre los miembros de la comunidad académica establecen relaciones agradables que permiten el vínculo entre ellos. Los seres humanos siempre están en movimiento, por lo que es importante enseñar a los niños a llevarse bien con los demás y apreciar el mundo que los rodea, al mismo tiempo que les inculca la creencia de que tienen cierto control sobre sus propios destinos.

En resumen, las facetas epistemológicas de la pedagogía son una técnica utilizada en la educación que ayuda al crecimiento del individuo. El docente puede repensar su práctica educativa e integrar lo que se le ha planteado individualmente cuando se le brinda la oportunidad de auto diálogo, reflexión y análisis a través del proceso de evaluación dialógica. Los docentes, los estudiantes y los administradores participan en el fomento de la evaluación de los docentes, por lo que hacerlo debe ser un acto deliberado que beneficie tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo profesional de los docentes; esto es fundamental dado que las escuelas son vistas como lugares donde se transforma la "convivencia", el "hombre" y el "ser humano".

El enfoque de la evaluación dentro del marco ético ha estado en el aprendizaje de los estudiantes, pero también se debe evaluar la instrucción misma. Si se revisa la instrucción, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje. En relación con las repercusiones éticas que se encuentran dentro de todo proceso de evaluación, son

de tal magnitud que es de vital importancia enfrentarlas con una mirada crítica, firme y sensata.

REFERENCIAS

Florez Ochoa, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial Mcgraw-Hill

Oviedo, P.E., Goyes Morán, A.C. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Editorial Krimpes Ltda.



JOSSELYN VILLAVICENCIO CAMACHO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Bachiller de Educación Secundaria, con mención en Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; con formación en Evaluación Formativa; Retroalimentación Formativa; Didáctica y Enseñanza de la Historia.

Correo: josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe



URSULA ISABEL ROMANI MIRANDA

Universidad Ricardo Palma. Doctora en Educación, Magíster en Integración e Innovación de las TIC por PUC-Perú. Coordinadora del Grupo Investigación Redes del Aprendizaje en las Humanidades Universidad Ricardo Palma. Docente Investigador RENACYT:

P0091813 y docente universitaria en pregrado y posgrado en UNMSM. E-mail: ursula.romani@urp.edu.pe



MAGNA ASISCLA CUSIMAYTA QUISPE

Universidad Andina del Cusco. Contadora Pública. Auditora Independiente. Docente Principal en Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Secretaria General en Universidad Andina del Cusco. Libro: *La auditoría en la responsabilidad social: transparencia para la cohesión social-2019*. ISBN:978-612-4392-20-7.

E-mail: mcuasimayta@uandina.edu.pe



LUIS ALBERTO VASQUEZ MUÑOZ

Licenciado en Educación con mención en Biología y Química por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Docente del área de ciencias desde hace 20 años en el nivel secundario. Capacitador en cursos de ciencias para profesores de Primaria y Secundaria, consultor en el desarrollo de libros de ciencia para el Ministerio de Educación - Primaria. Experiencia docente en el programa de Licenciatura y CERSEU de la Facultad de Educación de la UNMSM; también en promoción de proyectos escolares de producción en el área de Ciencias aplicando la producción química, fibra de vidrio, robótica como asesor tecnológico en mecatrónica.
Email: luis_alberto192@hotmail.com



SAÚL EDGAR SOLIS ROJAS

Lingüista y Bachiller en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; estudios de maestría en Ciencias Sociales y abogado colegiado, litigante en Derecho Civil y Penal con especial vocación al servicio de apoyar socialmente a los justiciables, buscar y encontrar la verdad fáctica y jurídica; con experiencia en docencia en escuelas secundarias de la Educación Básica, institutos, universidades, en la materia de idiomas.



JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Educación por UNMSM, candidato a Doctor en Administración por Universidad de Celaya-México. Docente Investigador RENACYT: P0091813. Profesor Principal con ejercicio de la docencia en pregrado y posgrado en Facultad de Educación-UNMSM.
E-mail: jriveram@unmsm.edu.pe.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE SU ENSEÑANZA

Armando Castillo Acevedo, Cuba

Universidad Central de Las Villas

<https://orcid.org/0000-0002-3300-9031>

Email: acacevedo@uclv.cu

Heriberto Núñez Rodríguez, Cuba

EPP: Manuel Ascunce Domenech, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-6648-1570>

Email: heri23@nauta.cu

Resumen: Los estudios más recientes de la enseñanza del español, como lengua materna, se han desplazado hacia situaciones comunicativas variadas, donde el hablante demuestra sus capacidades lingüísticas y sus particularidades como ente social que actúa -y por tanto habla- en dependencia de la situación comunicativa a la que esté expuesto. Es innegable que el espacio ideal para la correcta aprensión de la lengua es la escuela, pues el estudiante no solo perfecciona el dominio de la lengua oral que aprendió de sus padres, en un medio sociocultural determinado; sino que se apropia de los códigos de la lengua escrita y las normas que rigen su uso. Este artículo tiene como objetivo analizar la situación actual de la enseñanza del español como lengua materna; para ello se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan dicho proceso y algunos instrumentos didácticos que contribuirán a su perfeccionamiento. La enseñanza de la lengua debe verse como un proceso integrador, que aborde desde la relación entre significante y significado hasta su variación en diferentes contextos, a fin de que la enseñanza - aprendizaje del español como lengua materna sea fructífero, y logre ese carácter bilateral que debe poseer una clase de lengua de excelencia.

Palabras clave: foro virtual, aula interactiva, universidad, nivel de ajuste curricular.

INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo el estudio de la enseñanza del español como lengua materna es preciso tener en cuenta los aportes que han hecho la Psicolingüística, la Semiótica, la Sociolingüística y la Pragmática, en lo referente a la comunicación social en una comunidad de hispanohablantes. Los especialistas de dichas disciplinas se han desplazado hacia nuevos horizontes, donde podrán reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y la actividad

lingüística de los hablantes, atendiendo a las particularidades socioculturales y lingüísticas de los mismos.

La enseñanza de la lengua tiene como finalidad incrementar y perfeccionar progresivamente en el ambiente escolar el aprendizaje natural y espontáneo que el alumno realiza de la lengua oral en su ambiente sociolingüístico, así como la adquisición de la lengua escrita con la guía del docente. El objetivo general inmediato de la enseñanza lingüística consiste en poner un acto y perfeccionar las capacidades del alumno para la expresión y comprensión verbal, en sus manifestaciones oral y escrita, mientras que el objetivo mediato es la formación intelectual, dada por la íntima relación que existe entre lenguaje y pensamiento, reflejada por la naturaleza misma del signo lingüístico (significante–significado).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la situación actual de la enseñanza del español como lengua materna; para ello se ofrecen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de algunos instrumentos didácticos que contribuyan al perfeccionamiento de la clase de lengua, tales como: atención a los alumnos con dificultades en la aprensión de la lengua, tareas individualizadas, trabajo independiente para el hogar, relacionar el contenido que se está impartiendo con el medio sociocultural en el que convive, juegos didácticos, proyección de audiovisuales que aborden el uso correcto de la lengua, fomentar la lectura a través de talleres u otra variante que asuma el docente atendiendo siempre al diagnóstico de sus alumnos.

MARCO TEÓRICO

LA CLASE DE ESPAÑOL – LITERATURA COMO ESPACIO IDEAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

La enseñanza del español como lengua materna, a todos los niveles, ha tenido como fin que el estudiante sea capaz de hacer uso del idioma que aprendió de sus padres correctamente, o sea, respetando las normas cultas del español que se habla en el país y bajo la dirección y guía del profesor de esta materia; por lo que se ha transitado por diferentes momentos y modificaciones en los planes de estudio. Desde el preescolar, con un carácter propedéutico, se hace énfasis en la enseñanza de los sonidos, la correcta articulación y pronunciación de determinados fonemas que deberán estar acordes a su desarrollo psicológico, además de los primeros rasgos, con el fin de acercarlos a las normas caligráficas que posteriormente, a partir del

primer grado de la enseñanza primaria, deberán conocer y aplicar. En este nivel, la asignatura permite que el alumno tenga un mejor acercamiento a su lengua materna, desde dominar el código escrito y la lectura, hasta lograr que sean capaces de redactar textos con fines y propósitos determinados, además de la correcta comprensión textual, siempre atendiendo al nivel en que se encuentra el educando. En su artículo “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” el didacta barcelonés Daniel Cassany (1994) hace una alerta sobre la necesidad de no dejar a la literatura aislada de la enseñanza de la lengua: “(...) En cambio, desde sus inicios, las propuestas comunicativas conectaron directamente con las necesidades sociales, laborales o académicas del alumnado, prescindiendo de las esferas artísticas de la cultura (y la literatura)”. Puesto que lengua y literatura no pueden tratarse por separados, los planes de estudio más recientes y el método discursivo funcional que propone la Roméu (2007) posibilitan que el alumno pueda apoyarse en los textos literarios, como un referente en el perfeccionamiento de su lengua materna, estos sirven de modelo para el estudiante en la asimilación de la norma culta. El alumnado de las enseñanzas media y media superior deberá poner especial atención al uso de la lengua en las obras literarias estudiadas durante las clases de lengua y literatura, sobre todo en los escritos originalmente en español, debido a que estas son las que van a contribuir concretamente a que el estudiante conozca la evolución que ha tenido nuestra lengua de forma diacrónica, y a que haya un notable enriquecimiento de su vocabulario, de acuerdo a su desarrollo psicológico y fisiológico. Este estrecho vínculo entre la lengua y la literatura influye de manera positiva en el desarrollo de las habilidades generales y específicas, propias de la asignatura ya mencionada. La ejercitación de los contenidos lingüísticos durante el análisis literario favorece la frecuente práctica verbal de los alumnos para exponer sus conocimientos y opiniones, lo que redundará satisfactoriamente en el nivel de expresión que alcanzan y en la forma independiente en que logran organizar su pensamiento. Por lo que “... hoy la enseñanza - aprendizaje de la lengua (...) se propone lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, para lo cual es necesario que posean conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de tipos de discursos que el individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúa” (Roméu, 2013, p.2).

Por lo anteriormente expuesto es el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua que hoy se persigue en las instituciones educativas

cubanas, favorecen una asimilación del conocimiento más efectiva, basada en la independencia cognoscitiva del estudiante, ya sea dentro o fuera del ambiente escolar. En función de lograr habilidades en la aprehensión de la lengua y la literatura, los componentes funcionales de la clase (comprensión, construcción y análisis) deben concretarse en los ejes de organización de los contenidos: literatura, estructuras lingüísticas en uso, normativa y lenguaje y comunicación, además de dar una atención priorizada al correcto uso de las macrohabilidades (escuchar, leer, escribir, hablar), y de este modo contribuir al desarrollo de destrezas en los estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje del español y en el empleo del lenguaje como medio de cognición y comunicación entre el alumno y el profesor.

Los docentes deberán insistir en la lectura y relectura de textos literarios y no literarios ya que solo a partir de esto serán capaces de comprender las diversas formas que puede adoptar la lengua, ya que esta depende de la tipología textual, el contexto, el estrato social representado e incluso, las características propias del escritor, como exigencia de la enseñanza en la escuela cubana actual (Roméu, 2007). A partir del análisis de los elementos necesarios sobre la lengua en función de la literatura, esta materia contribuirá en los estudiantes a la formación de una concepción científica del mundo y a un desarrollo del pensamiento lógico y coherente, atendiendo siempre a sus necesidades actuales y particulares.

Los estudios han demostrado que la enseñanza de la lengua en la escuela actual puede tener un carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario puesto que todas las materias que se imparten en las instituciones educativas se valen de los recursos lingüísticos que brinda el español, ya sea como medio para la adquisición del conocimiento o para comunicarse. Como ya se ha dicho, la lengua es el macroeje transversal, tanto de los profesores de español y literatura, como de los de otras materias y niveles, por lo que esto los convierte, de algún modo, en profesores de lengua. El aporte de las demás disciplinas a la enseñanza del español, como lengua materna, tiene la base en su contribución a la comprensión y construcción de un pensamiento lógico y correctamente relacionado, además de la capacidad comunicativa de los estudiantes, en cualquier contexto social. La clase de lengua, según Parra (1989), "... debe ser un contexto de interacción lingüística permanente, entre el maestro y los alumnos, para estudiar el lenguaje como dimensión de lo humano, estrechamente ligado a la vida y a la acción social del hombre" (Citado en Roméu, 2013, p. 62). Atendiendo a lo expresado por Marina Parra, ciertamente el

espacio ideal para que lo expuesto en el epígrafe anterior se materialice, es a través de una clase de excelencia. Una vez que el docente tenga planificada la clase de determinados contenidos lingüísticos o literarios, como el medio ideal para que se logre entre los estudiantes una comunicación libre de interferencias; no deberá dejar de lado las macrohabilidades (escribir, escuchar, hablar y leer).

Una clase de lengua alcanzará excelencia cuando en ella se le ofrezca la prioridad requerida a la comprensión, tanto del texto científico como del literario, para que de este modo el estudiante sea capaz de lograr la producción de significados. Se deberán crear situaciones comunicativas complejas para permitir al alumno que asuma nuevos roles comunicativos y se haga más independiente en el proceso, siempre en correspondencia con el nivel en que se encuentre. El profesor será el encargado de sistematizar el análisis de textos literarios y no literarios, en dependencia de las propuestas que hagan los planes de estudio en las distintas enseñanzas y del diagnóstico que posea cada profesor de su masa estudiantil; de esta manera los alumnos serán capaces de trabajar con los diferentes niveles de la lengua y hacer uso correcto de ellos durante la construcción de nuevos textos. Lo mencionado está fundamentado en las concepciones de la lengua, en forma de macroeje y como medio esencial del conocimiento y la comunicación, por lo que se tendrá en cuenta durante la clase como el mejor medio para una comunicación sin interferencias que los alumnos adquieran de forma sistemática todos los elementos cognitivos de la lengua española, la forma de usarla en los diferentes discursos y contextos, siempre ajustándose a lo establecido por la norma culta, además de permitirle participar, de forma independiente, en la solución de las tareas comunicativas que se le propongan durante la clase de lengua.

Para Roméu (2013), las capacidades que se aspiran a desarrollar en las clases de Español – Literatura descansan en los conocimientos y habilidades que los alumnos deberán adquirir durante el proceso de enseñanza aprendizaje; suponer un alto grado de independencia en la solución de las tareas y la posibilidad de que los estudiantes lleguen a autorregular los procesos de comprensión, análisis y construcción, además de la capacidad para la creatividad durante la creación de textos literarios y no literarios, y luego desarrollar la autoevaluación.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua y la literatura, como en el resto de las materias, se centra en el estudiante al que se le considera un sujeto activo en la búsqueda del conocimiento. Es por eso que durante este proceso deben tenerse en

cuenta una serie de principios didácticos para dicho proceso: la científicidad, la sistematización, la relación intermaterias, el aprendizaje educativo, la asimilación activa y consciente por parte de los estudiantes, la accesibilidad y asequibilidad, consolidación y solidez, el carácter individualizador y diferenciado y la vinculación de la teoría con la práctica; los cuales se vuelven imprescindibles para lograr lo deseado por el docente durante la clase. Tampoco se debe dejar de la mano la relación entre los componentes funcionales de la lengua, así como la creación de situaciones complejas en el proceso comunicativo, con el propósito de hacer evidente la funcionalidad de los conocimientos adquiridos y la importancia que ha de concederle a la interdisciplinariedad.

A juicio de (Roméu, 1992), “Al buscar un elemento verdaderamente integrador de los contenidos de la clase de lengua, se llegó a la conclusión de que dicho elemento era la comunicación y los procesos de significación con ella relacionados. Dichos procesos eran: la comprensión, el análisis y la construcción, que se denominan componentes funcionales” (Citado en Roméu, 2013, p. 43). Es significativo que todo docente, durante la preparación de la clase de lengua, tenga en cuenta los componentes mencionados, ya que, aunque uno de ellos se convierta en componente rector durante la enseñanza de la lengua y la literatura, los otros dos estarán presentes como subordinados. Esto puede explicarse de la siguiente manera: en toda clase de español como lengua materna los componentes funcionales se combinan, lo que favorece un desarrollo fructífero del proceso de aprendizaje.

Para llegar a ser unos comunicadores competentes, los estudiantes deberán, primero que todo, aprender a comprender, construir y analizar textos de diferentes estilos y finalidades comunicativas. Cuando en la clase de lengua se les da tratamiento a estos componentes, el docente, junto con sus estudiantes, estarán sistematizando las habilidades lingüísticas: audición, lectura, habla y escritura. Trabajar con los componentes funcionales en la enseñanza de español implica la jerarquización de uno sobre los otros. Esto exige que el docente conozca, según el objetivo trazado, cuál es el componente priorizado de la clase en cuestión. No significa esto que el resto de los componentes no estén presentes, ya que a la vez que se priorice uno, los otros se utilizarán de apoyo al trabajo con el componente priorizado.

En toda clase de lengua el desarrollo del conocimiento en el estudiantado estará vinculado a los componentes funcionales y al trabajo con ellos a partir de las estructuras que conforman los niveles de la lengua (fonológico, lexical, gramatical y

textual). El profesor no ha de olvidar los contenidos que deberá trabajar durante el estudio de estos niveles, ya que solo de esa forma podrá contribuir al desarrollo intelectual de los alumnos. Se debe tener en cuenta que los conceptos y modos de actuar estén relacionados con aquellos elementos de identidad que encierra nuestra lengua y lo que nos hace poseedores de ella. Cada estudiante tiene la posibilidad de adquirir y desarrollar habilidades y hábitos en las clases donde se enseña la lengua, su estructura y su función contextual. En estas clases se priorizarán las habilidades intelectuales, donde se revela la unidad existente entre el pensamiento y el lenguaje; las habilidades docentes: encaminadas a la toma de notas, elaboración de resúmenes, redacción, el comentario y la capacidad de autorregular dichos procesos, favorecen la actividad comunicativa en el aula, en el centro escolar o fuera de este. “Las habilidades constituyen acciones generales y específicas, mediante las cuales se manifiestan los contenidos” (Roméu, 2013, p. 16).

A medida que el alumno vaya cursando una enseñanza y posteriormente pase a una superior, será capaz de ir conociendo aquellas habilidades que tienen mayor cabida en las clases de lengua y literatura, al mismo tiempo que podrá ir desarrollándolas por sí solo y comprobar el desarrollo de sus conocimientos en esta materia. Dichas habilidades son: comprensión inteligente, crítica y creadora de los textos que serán objeto de estudio durante su tránsito por la enseñanza, uso estrategias para lograr comprender lo dicho, a través del uso de la lengua.

La lectura a viva voz y la declamación, la lectura comentada, y de otros tipos, se encuentran grandemente afectadas en la escuela actual, por el desinterés que muestran los estudiantes frente al texto literario o no literario y el poco hincapié que hacen muchos maestros. Esto está condicionado por el avance vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, las cuales ofrecen un producto elaborado desde la visión de otra persona y limita las posibilidades para el desarrollo de la imaginación que sí proporciona la lectura. Sin embargo, sigue siendo una obligación del docente demostrar a sus alumnos la marcada significación que tiene esta habilidad para el enriquecimiento de su vocabulario y el mejor dominio de su lengua materna. Descubrir la regla y aplicarla en situaciones dadas para la copia consciente y la toma del dictado, está última muy afectada por el problema que hoy poseen nuestros estudiantes en la habilidad de la escucha.

Lograr el análisis fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, ortográfico, y textual de textos literarios o no literarios escritos originalmente en español, para poder observar,

los distintos fines que se le dan a las estructuras lingüísticas en uso. La construcción de textos de diferentes tipos, estilos y funciones, teniendo en cuenta las dimensiones semánticas, pragmáticas, textuales sintácticas, además de ser capaces de redactar según sus intereses y haciendo uso de su propio código lingüístico, siempre respetando lo que establece la norma culta. El autocontrol y autocorrección del texto escrito, las habilidades para aprovechar las potencialidades educativas de los textos en función de la formación de valores y las convicciones. El desarrollo de dichas habilidades, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, favorecerá la fomentación de hábitos de la lectura, la búsqueda de información, la elaboración de fichas y sobre todo que los alumnos perfeccionen su modo de usar la lengua materna, además de hábitos para el trabajo con la ciencia y la creación literarias, siempre apoyándose de los recursos que ofrece a la literatura, el lenguaje.

En las clases de Español – Literatura, no solo se persigue el desarrollo de hábitos y habilidades, sino que se aspira, además, a desarrollar aquellas capacidades que el alumno ha adquirido en la asignatura, durante su paso por las todas las enseñanzas, las cuales se basarán en el alto grado de independencia durante la solución de tareas docentes y su probabilidad de autorregular el trabajo con los componentes funcionales.

A juicio de Addine (2004), las capacidades no son más que "...el sistema de experiencias de la actividad creadora y es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual" (p. 71). Es por ello que el alumno será capaz de crear textos tanto literarios como científicos, a partir de la puesta en práctica de las habilidades adquiridas, en el proceso docente, lo cual le permite al estudiante "... independencia cognoscitiva, con el pensamiento de un desarrollo reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros" (Addine, 2004, p. 20). Evidenciándose en su capacidad para establecer un juicio crítico-valorativo acerca del texto objeto de análisis, sea literario o no, durante la clase, sino que evaluará a sus compañeros y será capaz de autoevaluar lo que escriba.

El uso y dominio de la lengua materna, como parte de nuestra identidad como hispanohablantes, se manifestará en el alumno según su actuación dentro y fuera del centro escolar de modo sistemático. Ya estos no solo serán el reflejo de lo que han aprendido en los hogares, sino que también serán la cara ante la sociedad de la labor del maestro de lengua, por lo que debe lograrse, desde la escuela, que el estudiante sea siempre un modelo lingüístico en cualquier contexto sociocultural. Se puede decir que, para lograr una enseñanza efectiva del español como lengua materna en la

escuela actual, y darles solución a las deficiencias detectadas por los diferentes estudios; los didactas de la lengua deberán llevar a cabo un análisis pormenorizado de los niveles y planos de la lengua, aun dando por sentado que ello es posible solo desde el punto de vista metodológico.

APUNTES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Cualquiera que sea la estrategia didáctica-metodológica propuesta por los especialistas de la lengua española debe estar diseñada de acuerdo a la formación real del alumnado, o sea, lo que verdaderamente arroja la práctica diaria durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela; y no con lo concebido en distantes gabinetes burocratizados, ya que es el docente quien conoce las verdaderas dificultades que poseen sus estudiantes en cuanto al dominio del lenguaje. Cuando los niños se enfrentan al proceso de escritura de aquellos vocablos que escucha a diario, le resulta una tarea de fácil aprensión ya que dominan sin dificultades la mecánica de la vertiente fónica, debido a que nuestro idioma tiene una escritura casi alfabética igual a la fonológica. La principal tarea del docente durante el desarrollo de la clase de lengua es corregir, a través del método didáctico adecuado, al grupo de estudiantes y hasta donde le sea posible, las conductas fónicas tenidas por estigmatizadas (alternancia r/l y viceversa, pérdida de la /d/ intervocálica y de la /d/ y /s/ a final de palabra, con carácter sistemático, etc.) y respetar lo legitimado por los programas de estudios de los distintos niveles de enseñanza (seseo, yeísmo, etc.), ya que esto está relacionado con la norma lingüística de cada región hispanohablante. Es por eso que, desde el plano fónico, el docente de la lengua materna tiene que ocuparse y preocuparse por el correcto cumplimiento de las normas ortológicas, puesto que una realidad en la escuela cubana actual es que, a los estudiantes se les dificulta la creación de textos orales en el contexto escolar, ya sea en seminarios, actividades prácticas, exposiciones de temas sobre determinado contenido y otra forma de evaluación oral. Los profesores se encontrarán y deberán ingeniárselas para resolver aquellos problemas ortográficos derivados de la indistinción fonológica entre b/v - g/j, el yeísmo y/l, el seseo s/c/z/x y la asimilación total de la /h/. Esta indistinción fónica no se da de igual manera en todas las regiones debido a que esto responde a las variaciones diatópicas de una misma lengua, que pueden darse tanto a nivel regional como continental. Es

preciso señalar que estos fenómenos no son estigmatizados en la construcción de textos orales, pero conllevan a serios errores ortográficos, si no se es cuidadoso, durante la escritura.

Una vez que sepa escribir, el profesor debe hacer un fuerte énfasis en la enseñanza de la ortografía, sin desdeñar la puntuación debido a las implicaciones sintácticas que tiene esta en la construcción de textos escritos. La revisión que se ha hecho a los bancos de problemas de diversos centros educativos ha arrojado que en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua materna, el componente más afectado en la actualidad es el ortográfico y el gramatical. Es en lo fónico donde más claramente se instituyen las valoraciones sociolingüísticas (neutras, positivas o negativas) es en el seno de la comunidad de hablantes. Por tanto, hay muchos comportamientos fonéticos conceptuados como vulgares dentro de la sociedad (asimilación, elisión, alternancia de /r/, /l/, aspiración de /k/, /t/ y /p/) como resultado de las variaciones diatópicas ya mencionadas previamente. Lamentablemente, la enseñanza del español se ha circunscrito a enseñar los elementos gramaticales como una serie inconexa de categorías con sus conceptos, de forma descriptiva, o sea, se crea un divorcio entre gramática y medio sociocultural; lo que provoca una desmotivación en el alumnado puesto que siempre verán la clase de español como lo mismo. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural propuesto por Roméu (2007) persigue que la enseñanza de la gramática debe estar vinculada a la realidad viva del idioma; el alumno debe ver su lengua materna como algo en constante evolución y al mismo tiempo comprender que él es partícipe de ese proceso evolutivo, tal y como lo fueron sus antecesores. Ya que la frecuencia de uso y la variación contextual, posibilitan la aparición de nuevos significados y nuevas funciones lingüísticas. En relación con lo expuesto Giammatteo (2013) plantea: "... es necesario considerar no solo que las palabras no se dan aisladas, sino que se van integrando en unidades cada vez mayores: sintagmas, oraciones, párrafos, los que a su vez se conectan dentro de una unidad de nivel superior y de naturaleza semántica: el texto. (...) Cada palabra interactúa con otras y se resignifica en función de los diferentes contextos que la encuadran –textual, situacional, históricocultural, etc.-. Lo que da unidad al texto es la intención comunicativa de su productor." (p. 9).

La ingenuidad de muchos profesores y el mal diagnóstico de su grupo de alumnos no les permite darse cuenta que ahogar al estudiante con insistentes nociones gramaticales de forma descriptiva no lo hace más competente, puesto que lo uno no

tiene mucho que ver con lo otro. La competencia lingüística está dada por la capacidad que tenga el alumno de ser un modelo lingüístico en cualquier medio socio – cultural a partir del uso correcto de las estructuras gramaticales que aprenda en la escuela.

El maestro está en la obligación de presentarle al alumno construcciones gramaticales alternativas propias de la lengua culta y literaria, es por ello que tiene tanta importancia la promoción de la lectura y la escritura, ya que la lengua escrita, en sus variadas manifestaciones textuales, refleja la norma culta formal, lo que va a contribuir de forma directa al enriquecimiento del vocabulario del alumnado. Sin embargo, el docente no puede desdeñar la idea de presentar a su grupo de estudiantes estructuras que sea propias de la lengua popular pues ese será el mejor camino, para que compruebe las variedades lingüísticas que presenta el español. Solo de esta forma los alumnos podrán pasar del plano idiomático intuitivo al plano idiomático reflexivo. El nivel léxico, o una buena parte de él, a diferencia de los niveles anteriormente mencionados (el fónico y el morfosintáctico); se considera más extrínseco, mucho más abierto, al depender de factores como la edad, la condición sociocultural, el contexto situacional, la religión, la marginalidad o la integración, la profesión, las aficiones, la ideología, el medio familiar, la concepción del mundo, etc. Por ello, podemos decir que de los niveles abordados en el entorno escolar es el de mayor enriquecimiento; no en vano es donde se encuentra el mayor número de unidades de la lengua. Por tanto, hay que señalar que sin el dominio de una cantidad mínima de clases léxico-sintácticas, no se puede llevar a cabo la comunicación eficaz (proceso que el estudiante desarrolla desde que comienza a hablar).

En este nivel el profesor deberá enfatizar en lo cuantitativo, o sea, tratar que los alumnos afiancen y amplíen su vocabulario tanto activo como pasivo, pero siempre dándole prioridad al léxico frecuente de los alumnos. Se hace necesario crear habilidades en los alumnos para el empleo de forma común de palabras en los diferentes estilos, el profesor para lograr esto se pueden proponer situaciones comunicativas complejas donde el estudiante tenga que hacer uso de las palabras de las que se ha ido haciendo dueño durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, o como otra posibilidad de comprobar la aprehensión, podrá someterlos al proceso de construcción de textos en diferentes estilos y contextos comunicativos.

Por tanto, en el proceso de planificación de las clases de lengua, el maestro debe hacer énfasis en aquellos conocimientos que se consideran mínimos pero operativos para el enriquecimiento lexical de los estudiantes: sinonimia, campo semántico,

antonimia, derivación, parasíntesis, hiperonimia, acepción, polisemia, solidaridad léxica, homonimia, familia de palabras, fraseología, etc. El docente a medida que el curso escolar vaya en avance podrá comprobar si la capacidad léxica de los alumnos se desarrolla paralela al aumento de sus conocimientos y de sus adquisiciones conceptuales. Esto se materializa de forma muy concreta en el caso de los sustantivos, que representan en nuestra lengua, casi la mitad de las unidades léxicas. Por lo que se hace necesario poner mayor atención didáctico- lingüístico en aquellas clases de palabras que son más versátiles desde el punto de vista de su utilización: verbos, adjetivos y algunos sustantivos abstractos, incluyendo sus modificaciones derivacionales; a la vez que se fortalezca la conciencia sociolingüística del alumno, haciéndolo reparar en lo adecuado y en lo no adecuado sociocultural y estilísticamente, y facilitándole los recursos lingüístico suficientes para que tenga la capacidad y la madurez lingüística suficiente para evitar en un contexto formal aquello que se considera inapropiado (uso de una palabra tabú, jergal, vulgar, etc.).

Una vez que los docentes sean capaces de enseñar lengua y literatura, a partir de su función en el contexto entonces "... el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (Giammatteo, 2013, p.14). Por lo anteriormente expuesto, los profesores de esta materia deberán considerar lo siguiente: Comprender las deficiencias que pueda tener el alumnado de forma cabal para poder evitar comportamientos didácticos contraproducentes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y lograr que los estudiantes sean capaces de construir el conocimiento por sí mismos. La mayoría de los niños, cuando ingresan a la escuela, por temprano que lo haga, ya posee dominio de la lengua oral, o por lo menos, de las estructuras básicas que ha aprendido en el ámbito familiar. Por tanto, no tiene sentido la enseñanza del uso oral a partir de cero, puesto que el trae interiorizados una serie de conceptos básicos que le han permitido la comunicación en la familia y el medio social; hacer esto, derivará una serie diversa de problemas.

Es determinante para el alumno la enseñanza de la lectoescritura, ya que por lo general este saber no se adquiere fuera del contexto escolar. Por tanto, este saber junto con la caligrafía debe ser enseñada desde los primeros años y el maestro primario debe ocuparse de que el estudiante haya vencido los objetivos de esta

enseñanza en la asignatura de español; de no ser así esas deficiencias lingüísticas constituirá un serio problema cuando el nivel de saberes vaya en ascenso en las enseñanzas posteriores. El docente, a partir del diagnóstico de su grupo de estudiantes, puede buscar diversas estrategias didácticas que solucionen los problemas lingüísticos, y generar entre él y el estudiantado, un clima psicológico que no afecte a ese que posee dificultades en el aprendizaje de la lengua.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua va más allá de atiborrar al alumno con conceptos o teoría que muchas veces no comprende, se basa esencialmente en hacerle ver al alumno que la lengua es un organismo vivo que varía de manera constante. Es necesario que los docentes demuestren a sus estudiantes las variaciones diatópicas que puede asumir la lengua en uso, además del papel protagónico que este tiene en el proceso de evolución lingüística.

El uso adecuado de la lengua materna, que forma parte de la identidad de los estudiantes como hispanohablantes, se manifestará a partir de un correcto comportamiento lingüístico, dentro y fuera del centro escolar. Para ello, el docente debe lograr desde la clase de lengua y literatura que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas en el manejo del idioma, de este modo convertirse en un modelo lingüístico en cualquier contexto sociocultural.

El proceso de enseñanza – aprendizaje del español como lengua materna se ve afectada a todos los niveles educativos; pues cuando se realiza el análisis de la situación de esta se hace de forma muy somera. Existen dificultades sintácticas, fónicas, morfológicas y léxicas en la enseñanza de nuestro idioma, fundamentalmente en las enseñanzas del nivel medio y medio superior. Lamentablemente no se está siendo totalmente consecuente con los nefastos resultados que una incorrecta enseñanza del español puede ocasionar en un egresado de cualquiera de estas enseñanzas, y las dificultades que estos tendrán para llevar a cabo una correcta disciplina lingüística.

Para finalizar, se hace necesaria la eliminación, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua, de las barreras que supongan una infravaloración lingüística de los alumnos, ya que el docente debe trabajar sobre la base de las verdaderas deficiencias que detecte durante la realización del diagnóstico en su grupo de estudiantes, y a partir de ahí trazarse una serie de estrategias didácticas y

metodológicas para darle solución, teniendo en cuenta sus intereses como el ser social hispanohablante que es.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Pueblo y Educación.

Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46), 46-65.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Giammatteo, M. (diciembre, 2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 7, 16pp. URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>

Parra, M. (1989). *Español comunicativo*. Universidad nacional de Colombia. Norma S.A

Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. IPLAC.

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación

Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Pueblo y Educación.



ARMANDO CASTILLO ACEVEDO

(Cuba, 1993). Licenciado en Educación, Español-Literatura y Máster en Estudios Teóricos y Metodológicos del Español Actual por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Tiene publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura. Es colaborador del libro *Tras la competencia literaria*. Ha presentado ponencias en eventos internacionales sobre lengua, literatura y educación. Actualmente es profesor de estudios lingüísticos, del Departamento de Español-Literatura, de la Facultad de Enseñanza Media de la UCLV. Su línea de investigación actual está encaminada a la estimulación del talento y para el talento en el preuniversitario.



HERIBERTO NÚÑEZ RODRÍGUEZ

(Cuba, 1993). Licenciado en Educación, Español-Literatura y Máster en Estudios Teóricos y Metodológicos del Español Actual por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Tiene publicaciones sobre la enseñanza – aprendizaje del español y la literatura. Con estas temáticas se ha presentado en eventos internacionales de pedagogía y educación.

DIALOGANDO CON EL CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Marcelo Castillo Duvauchelle, Chile

Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

Paulo Freire

Al hablar de Desarrollo Profesional Docente, lo lógico o lo esperable es hacer diagnósticos, análisis y/o propuestas en torno a la Carrera Docente en sus distintas etapas. Hablar de hechos, evidencias y reglas del juego en la formación inicial, dependencia y condición laboral, criterios de desempeño, evaluación docente, perfeccionamiento, condiciones de salida del sistema, en fin, “lo que se ve en la pantalla”. Con frecuencia, en el estudio o análisis, se separa el desempeño docente de las condiciones o el contexto donde se ejerce. Se aplican instrumentos estandarizados de evaluación docente, minimizando variables sociales, políticas, culturales, económicas, institucionales, etcétera, que obviamente son inseparables del proceso educativo y sus resultados. Entonces, a partir de tal separación, se tiende a focalizar la responsabilidad en los docentes (Ramírez, 2011). Al respecto, la académica Tatiana Cisternas (2011) señala:

En las investigaciones predomina un interés por el estudiante de pedagogía en su proceso de formación inicial por sobre los egresados y el profesor en ejercicio. Al primero se lo estudia desde una amplia diversidad de perspectivas mientras los segundos son considerados principalmente para evaluar o validar dispositivos diseñados casi siempre por los propios investigadores-formadores. (p.148)

En esta ocasión el punto de vista es otro. El presente texto plantea una suerte de diálogo con “lo que está detrás de la pantalla”. Es un intento quizás no muy estructurado, pero sí genuino, de ver la cara oculta de lo que se ha instalado unilateralmente como Desarrollo Profesional Docente en la Ley N° 20.903. Por supuesto, en varios puntos, este diálogo se conecta con realidades concretas ligadas a los aspectos antes mencionados, sin embargo, en este intento hay una visión crítica, un querer acercarse a un ideario de docencia, a una evocación de la perspectiva pedagógica. Dicho de otro modo, aquí se quiere visibilizar posibilidades de la docencia que con tanta desnaturalización y encasillamiento, con tanto dispositivo tecnocrático

entre educador y educando, se han vuelto invisibles. Si se ha de lograr o no, queda a juicio del lector, pero nada se pierde haciendo este ejercicio reflexivo y comunicativo. Veamos qué resulta.

Primero, algo de contexto. En esta sociedad que rápidamente se adentra en el tecnológico y globalizado siglo XXI, todo cambia aceleradamente, se mezclan etnias y culturas, la diversidad es lo que prevalece en muchos rincones del mundo y las interrelaciones se producen en todas las direcciones. Si aterrizamos en la escuela, vemos que todo aquello está allí presente y que esta pluralidad se manifiesta de diversas formas en el aula. Resulta francamente anacrónico que aún se escuchen voces conservadoras, hegemónicas, estandarizadoras, uniformadoras, disonantes con las necesidades y búsquedas vitales de las nuevas generaciones. Frente a todas estas transformaciones individuales y colectivas, es un imperativo que la educación y el rol de las y los docentes den cuenta de esta realidad, no solo a nivel discursivo, sino en la praxis, en el ser y el hacer de cada día.

Afortunadamente, en los últimos tiempos, hemos sido testigos de cambios importantes en torno a esta problemática. Hay más comprensión de los hechos sociales y su conexión con las relaciones de poder en el pasado y el presente, y de cómo estas últimas suelen beneficiar a unos pocos y perjudicar o postergar a muchos. Hay más pensamiento crítico que antes, más estudios y reflexiones que circulan en medios alternativos y que contrastan con el discurso oficial en torno a las bondades de la reforma educacional en marcha, la Ley N° 20.903 y el proyecto de ley NEP (desmunicipalización), que el pasado 14 de junio fue rechazado por el 80% de 44.756 docentes, en una Consulta del Colegio de Profesores. De manera permanente, desde los estudiantes, los profesores, el mundo académico y otros actores, se dan a conocer, a través de medios alternativos, trabajos y estudios que cuestionan las injusticias, los abusos y las aberraciones pedagógicas del modelo de educación de mercado, lo cual se ha traducido en un continuo de movilizaciones, debates, investigaciones y otras múltiples expresiones (OPECH, s.f.). Se podría decir que la lógica neoliberal del actual modelo ya fue desenmascarada y que el clamor ciudadano por el fin al lucro removió algunos de sus cimientos. Evidentemente, por lo mucho que falta para superar la educación mercantilizada, no es suficiente hacer reformas, lo que se requiere es hacer transformaciones a nivel paradigmático y estructural.

Si vemos este panorama como proceso histórico, las consecuencias de la despedagogización educativa, de la distorsión del rol docente y de lo que debiera ser su desarrollo profesional, nos hacen pensar que el andamiaje neoliberal de la política educativa instalada no podrá resistir indefinidamente. El cambio tarde o temprano se va a producir. Podría decirse que ello no está en discusión, pero algo que sí está en duda es qué dirección ha de seguir ese cambio, qué rol cumpliremos las y los docentes en él, y si el Colegio de Profesores tendrá participación resolutive en las definiciones y en el diseño de las leyes educativas de los próximos tiempos. De lo anterior se deduce que hoy se hace insuficiente una docencia cuya acción se concentre exclusivamente dentro de las paredes del aula.

Si se dice que la mayor riqueza de un país es su gente, entonces el rol docente es trascendental para el presente y futuro de todos/as. Los profesores somos quienes hacemos crecer la principal riqueza de nuestro país. Sin embargo, en Chile y en muchos otros países, vía leyes, decretos y otras normativas, el profesor ha sido llevado a enfocarse en la estrategia metodológica, la ejecución del currículo, la tecnificación de la enseñanza y a verse a sí mismo (y ser visto por los demás) basado en su calificación en pruebas externas estandarizadas. En tal escenario, ¿para qué reflexionar, para qué la tarea de contextualizar y diseñar un proyecto educativo si ya otros “expertos” del nivel central pensaron y diseñaron por el o la docente? Se debe considerar un detalle: la mayoría de los “expertos” desconocen la realidad cotidiana de la escuela, no saben en qué condiciones llegan los/las estudiantes y qué esfuerzos gigantes hace cada profesor/a y cada escuela por sacarlos/as adelante.

La crisis a la que ha llegado la educación a nivel mundial tiene que ver con un paradigma positivista agotado, fracasado, que trata de llevar todo a lo medible y cuantificable. Este modelo hace una lectura de aquello tangible que ocurre en la externalidad de la persona, sin considerar que el aprendizaje y el proceso educativo adquieren su forma y su fondo dentro del ser humano, donde se interrelacionan ideas, sensaciones, emociones, valores, recuerdos, imaginaciones, afectos... todo un mundo interno que, para la escuela tradicional, con su currículo y “calidad” estandarizada, no parece tener mucha importancia. Lo cuantitativo solo puede ser un dato complementario, en ningún caso lo fundamental de la “lectura” de la educación o de la profesión docente. Es decir, la crisis no tiene que ver con meros problemas de la estructura administrativa o asuntos presupuestarios o metodológicos, sino con un

positivismo extremo que se traduce en el actual modelo de educación economicista, pragmático y productivista.

Al pensar en el concepto de Desarrollo Profesional Docente nos damos cuenta de que pocas profesiones en el mundo tienen tantas posibilidades de entregarle a la niñez, a la juventud y también a personas de las edades siguientes, herramientas de humanización y transformación para sus propias vidas y la de sus comunidades, en distintas dimensiones. Lo cognitivo debe estar en armonía con la emoción y el cuerpo, con el sujeto social y espiritual que vive y se desarrolla en un sistema educativo dado, donde la escuela, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje deben estar al servicio de esa armonía. Se necesita ampliar el concepto de Desarrollo Profesional Docente, concibiendo al docente como un actor social con enorme potencial, no solo para cambiar la realidad sino para generar nuevas realidades.

¿Qué pasaría si, en el contexto de una nueva educación, los docentes nos viéramos como profesionales de la transformación, como activos constructores de una nueva escuela, que aborda y desarrolla las distintas dimensiones humanas que la escuela neoliberal siempre ha negado? A continuación, una cita que habla de la inconveniencia de una educación reproductora y de cuál es el papel que le corresponde:

[...] nos parece que una educación meramente reproductora resulta poco conveniente en toda época, considerando que entendemos que ese enfoque conducirá indefectiblemente a convertirse en un elemento de freno al progreso social. Desde nuestro punto de vista, las nuevas generaciones juegan un papel fundamental en la dinámica de progreso social, primordialmente en el desarrollo del curso de la historia. En tal sentido vemos a la educación como la vía por la cual la sociedad debe entregar a esas generaciones las herramientas para convertirse en transformadores de sí mismos y de su medio. (Aguilar & Bize, 2011, p.119)

Pensar en una educación transformadora que promueve y acelera el progreso humano y social, hoy suele verse como un pensamiento idealista, iluso, desalineado con la realidad “objetiva”, pero no olvidemos que estos son los pensamientos que a través de la historia han movilizad el desarrollo y el bienestar de la humanidad. A modo de ejemplo, no olvidemos el salto cualitativo que provocaron los humanistas idealistas, inventores, transformadores de su entorno, en la época del Renacimiento.

¿Qué pasaría si el conjunto de la sociedad vislumbrara las posibilidades que cada docente tiene para mejorar o transformar realidades? En las escuelas los equipos docentes deben ser reconocidos como actores fundamentales para construir un mundo mejor y deben ser efectivamente apoyados. Un/a docente potenciado/a y valorado/a en su rol de educador/a puede tener efectos sociales revolucionarios. Puede, incluso, tornar necesario reescribir las definiciones de educación y de sociedad.

Imaginemos cuánto se podrían enriquecer los aprendizajes, cuánto se podría cambiar la realidad cotidiana de las escuelas, si se transformaran los actuales pilares del rol docente y el rol de la escuela. Si existieran condiciones favorables para educar desde una perspectiva colaborativa, reflexiva, interrogadora y crítica. Si el espacio escolar fuese reconstruido y reorganizado a escala humana, no gerencial, donde lo pedagógico estuviese en el centro. Cuántas posibilidades asomarían no solo para el desarrollo docente, sino también para el desarrollo pleno de nuestros estudiantes.

Permítanme un pensamiento en voz alta: la vía rápida no será la de una pedagogía mejor, será la vía de una vida personal y profesional mejor que descenderá de la montaña y llegará hasta cada educador/a. Por la pendiente escarpada descenderán señales de otro sentido y otro significado. Será una nueva era de educadores/as enamorados/as de un proyecto educativo con visión de país, integrador, humanizado, donde la educación pública tendrá prestigio y será motor del desarrollo social. Entonces vendrán naturalmente las transformaciones, no para la adaptación, sino para la refundación... y se podrá soñar con una sociedad de gente emancipada, alegre y sabia, una sociedad donde las y los educadores serán bien tratadas/os.

Para que estos deseos se hagan realidad, para que los docentes seamos facilitadores del cambio, hay ciertas dificultades. Una de ellas es el inevitable hecho de tener que nadar contra la corriente del "viejo orden". Esto implica dificultad, tensión entre visiones, pero también implica tener convicciones y ser coherente con ellas. Implica un acto de compromiso con el camino que consideramos debe seguir la educación y el desarrollo profesional docente. En palabras de Paulo Freire (2002):

La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que este sea capaz de actuar y reflexionar. Sea capaz de, estando en el mundo, saberse en este estar en el mundo. Saber que, si la forma de su estar en el mundo

condiciona la conciencia de este estar, es capaz, sin embargo, de tener la conciencia de esta conciencia condicionada. Es decir, es capaz de intencionar su conciencia a la propia forma de estar siendo, que condiciona su conciencia del estar. (p.3)

¿Qué pasaría si un día, no uno, sino miles, decenas de miles de profesores/as nos hiciéramos tres simples preguntas: ¿qué es educar, en qué condiciones quiero educar y qué voy a hacer al respecto? Seguro que ese día muchas creencias, muchas estructuras, muchas “normalidades”, rodarían por el suelo.

Referencias

Aguilar, M. A. & Bize B., R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad, educando para una conciencia activa*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

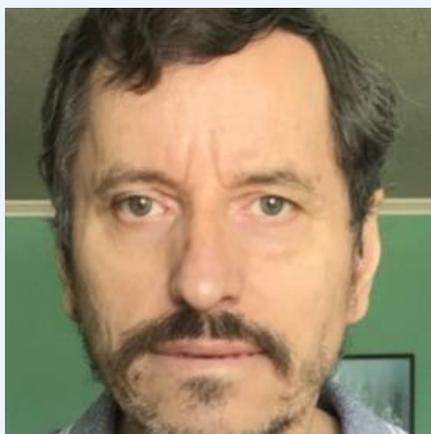
Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35), 131-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

Freire, P. (2002). *Educación y cambio (Debates del tercer milenio)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

OPECH. (s/f). *Curso: La crisis del sistema educativo y el debate actual. Cuarta clase: El Movimiento por la Educación en Chile*. Recuperado de http://www.opech.cl/mailling/bole_17/curso/clase_4_movimiento_por_educacion.pdf

Ramírez, N. (2011, 29 de marzo). Uno de cada tres profesores obtuvo malos resultados en la Evaluación Docente 2010. *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/03/29/472945/uno-de-cada-tres-profesores-obtuvo-malos-resultados-en-la-evaluacion-docente-2010.html>

Nota: Artículo publicado el 31 de octubre en Revista electrónica *Perspectiva* (revista digital docente).



MARCELO CASTILLO DUVAUCHELLE

Correo electrónico: mcastd@yahoo.es

- Magister en Educación, Mención en Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar

Últimas experiencias laborales:

- Trabajó como docente entre el año 1995 y 2007 en la comuna de Ñuñoa, RM – Chile

- Trabaja desde el año 2010 a la fecha en el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Desde 2017 en el Departamento de Educación y Perfeccionamiento

Publicaciones:

- Castillo Marcelo, (2014), Artículo: “El SIMCE, más allá de los muros de la escuela”, disponible en: www.eldesconcierto.cl/2014/10/15/el-simce-mas-alla-de-los-muros-de-la-escuela/

- Castillo Marcelo, (2017), Nota: “La clase de hoy ... el derecho a vivir en paz”, disponible en: www.colegiodeprofesores.cl/2017/04/20/la-clase-de-hoy-el-derecho-a-vivir-en-paz/

- Castillo Marcelo (2021), Nota “En tiempos de pandemia, hacer conectividad ... ¿Con qué?”, disponible en: <https://www.pressenza.com/es/2021/04/en-tiempos-de-pandemia-hacer-conectividad-con-que/>

- Castillo Marcelo, (2022), Co-autor libro: “Rutas de otra educación posible -

CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA DIALOGANTE

Elisabet Morales Estrada, Perú

022200039c@uandina.edu.pe

ORCID:0000-0003-2719-3183

Nicole Mildret Sanchez Layme, Perú

022200041h@uandina.edu.pe

ORCID: 0000-0001-8602-123X

Adahyd Milagros Villamar Lazo, Perú

022200046j@uandina.edu.pe

ORCID: 0000-0002-7714-0656

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Perú

josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Ursula Isabel Romani Miranda, Perú

ursula.romani@urp.edu.pe

ORCID: 0000-0003-1666-674X

Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú

jriveram@unmsm.edu.pe

C ORCID: 0000-0002-8202-0691

RESUMEN

La pedagogía dialogante representa la propuesta epistemológica que nos lleva a socializar en relación docente-estudiante, intercambiar ideas, promover conversas, debates, generar confianza, una nueva propuesta de enseñanza - aprendizaje, esta propuesta se caracteriza porque prioriza la participación activa del estudiante, el contexto social histórico y cultural del mismo: estudiante- cultura., bajo la retribución de conocimientos y enseñanza que garantice una educación integral para la adquisición de competencias, capacidades, desarrollo personal, profesional y social, relacionados con las metas, objetivos y propósitos futuros de los estudiantes. El currículo por competencias así como la pedagogía dialogante, comparten el mismo propósito de potenciar las actitudes y aptitudes de los estudiantes para desarrollarse personal y profesionalmente para comprender la sociedad y mundo actual, y se puede observar por la acción de diseñar la educación de acuerdo al estudiante y sus necesidades para su formación; en tal sentido, en consideración al desarrollo del estudiante y su medio social, así mismo, la normativa legal universitaria, el estatuto y el reglamento vigente.

Palabras clave. Investigación pedagógica y curricular, Modelo pedagógico dialogante, Evaluación del currículo por competencias.

ABSTRACT

The dialogue pedagogy represents the epistemological proposal that leads us to socialize in a teacher-student relationship, exchange ideas, promote conversations and debates, generate trust, and create a new teaching-learning proposal characterized by prioritizing the active participation of the student and the historical and cultural social context of the same: student-culture, under the remuneration of knowledge and teaching that guarantees an integral education for the acquisition of competences, capacities, personal, professional, and social development related to the goals, objectives, and future purposes of the students. students. The competency-based curriculum and dialogue pedagogy share the same goal of enhancing students' attitudes and aptitudes to develop personally and professionally to understand society and the current world, and this can be seen in the action of designing education according to the student and their training needs; in this sense, considering the development of the student and her social environment, as well as the university's legal regulations, the action of designing education according to the student and their training needs

Keywords. Pedagogical and curricular research, Dialogue as a pedagogical model, Evaluation of the curriculum by competencies

INTRODUCCIÓN

El contexto actual educativo está relacionado con la adquisición de competencias, capacidades y desarrollo (personal, profesional y social). Tomando importancia a la formación personal, profesional y a la reducción de sesgos en los procesos actuales, debido a que se relaciona con las metas, objetivos y propósitos futuros de los estudiantes.

Según Zubiría (2006), “La escuela tiene la responsabilidad de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práctico en el que se desarrollen como seres, éticos, sensibles, comprometidos y responsables con su proyecto de vida individual y el de la sociedad que le rodea”.

El currículo es importante dentro de este modelo pedagógico, debido a que está direccionado al marco legal, estatuto, reglamento educativo y a la adquisición de potencialidades y conocimientos, tomando en participación al docente, estudiante y sistema educativo como entes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de carácter y preparación para el mundo actual. Dentro del modelo pedagógico dialogante se tiene como objetivo el desarrollo personal, el saber y el ser íntegro, por lo que se cuenta con una participación activa del estudiante, y el docente como mediador, para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que cumpla el propósito del sistema educativo.

Por lo que, se procura trabajar en un modelo curricular que garantice la educación integral, que sistematice y diseñe la educación direccionada a la obtención de saberes, habilidades y competencias para formar seres íntegros e inteligentes.

CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA DIALOGANTE

CURRÍCULO

La Ley N.º 30220, nueva ley universitaria, fue promulgada (2014), esta norma fue dictada el 8 de julio del 2014, aplica al currículo priorizando la educación en todos los niveles tanto como en las escuelas y unidades de investigación, de esta manera se realiza una educación más integral y completa. Esta ley contempla en su Artº40, el Diseño curricular Universitario.²⁹

Cada Institución Educativa de nivel superior elabora su currículo de acuerdo a sus necesidades nacionales y regionales, considerando que estas coadyuven al desarrollo nacional. El currículo, debe estar basado principalmente en las necesidades de acuerdo al entorno geográfico y cultural de cada región o estado.

El currículo cumple una función importante dentro del modelo educativo debido a que contiene acciones referidos a los aspectos de: “lo que se quiere enseñar”, “cuando se quiere enseñar”, “cómo se debe enseñar” y “que, como y cuando evaluar”, que tiene como actores de evaluación al docente, estudiante, sistema educativo. El cual tiene

²⁹ Ley N°30220; Ley universitaria.

como objetivo el desarrollo de competencias en los estudiantes (desarrollo humano), que define bases, fundamentos, estrategias y contiene mecanismos de realización de actividades (metodología pedagógica), potencialidades (desarrollo), contextualización, objetivos, contenidos. Para que consecuentemente, el estudiante conozca y se desenvuelva en la sociedad actual en base a lo aprendido.

Según Coll (1994): Los componentes del currículo, son los elementos que contempla para cumplir con éxito las funciones anteriores, pueden agruparse en cuatro capítulos:

- Proporciona información sobre qué enseñar: los contenidos y los objetivos.
- Proporciona información sobre cuándo enseñar.
- Proporciona información sobre cómo enseñar.
- Proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Para lograr definir bases, fundamentos, dinámicas y estrategias para el desarrollo de conocimientos y competencias, aplicando una metodología pedagógica para solucionar problemas a los que el estudiante, docente y el saber se enfrentan.

METODOLOGÍA DIALOGANTE:

La Pedagogía Dialogante es una propuesta metodológica que pretende interrelacionar los modelos pedagógicos heteroestructurantes de la Escuela Tradicional, con los modelos pedagógicos auto estructurados de la Escuela Nueva o Activa.

La pedagogía dialogante es una metodología que refiere la enseñanza como responsabilidad del docente a través del soporte y la mediación en el proceso de enseñanza, y el estudiante con un papel activo en la participación del proceso de aprendizaje. Con el objetivo y finalidad de forjar el carácter y dimensiones humanas, como el cultural, histórico, social para formar seres integrales y desarrollarlos personal y socialmente para que sean éticos, sensibles comprometidos, responsables. Y consecuentemente, lograr un sistema educativo eficaz, actualizando y mejorando el modelo educativo a través de la mejora de los sesgos que son observados en la actualidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE.

- Los estudiantes y la cultura son participantes activos del desarrollo del carácter esencial:
 - **La cultura**, postulado por los enfoques socioculturales que comprendieron de manera muy adecuada al sujeto en su contexto social e histórico y como representante de la cultura.
 - **Los estudiantes**, fue caracterizado por la psicología genética piagetiana.
- Dentro de la pedagogía dialogante, se exige la retribución del sujeto que aporta con conocimientos y enseñanza, así como del estudiante participando activamente.
- Se trabaja por reivindicar la práctica educativa, a través de un modelo que garantice una educación integral, superando al mismo tiempo los sesgos cognitivos en la educación.
- La pedagogía dialogante es construida y puesta en práctica con la participación entre docente y estudiante, en la que ambos son agentes activos, a través del diálogo.
- Cuando se trabaja con un modelo pedagógico dialogante se debe comprender el aprendizaje y el desarrollo como un proceso creciente de los niveles de complejidad, porque la temática se divide por niveles de profundidad o exigencia.

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE, SEGÚN DE ZUBIRÍA:

Entendemos que la pedagogía dialogante es aquella que nos ayuda a pensar mejor, a ser mejores y convivir mejor, partiendo de ello podríamos decir que Zubiría al hacer el estudio y plantear sus principios se enfoca de manera sustentable y resalta esta virtud de este tipo de enseñanza - aprendizaje.

Los principios más resaltantes según Zubiría son:

- **El fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo:**
Principio resaltado por Vygotsky, en la cual afirma que la educación es un ente que reestructura las funciones de conducta e influye en los procesos de desarrollo.

- **La educación debe abordar las tres dimensiones humanas:** Toma en cuenta que la educación aborda el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico en el ser humano.
- **La Inter estructuración:** La educación siempre debe ser entendida como un proceso Inter estructurante, es decir, debe reconocer el papel activo tanto del mediador como del estudiante.
- **La escuela debe trabajar la Zona de Desarrollo Próximo:** Principio resaltado por Vygotsky, en la que da a conocer que las personas aprenden a realizar acciones autónomas a partir de haber aprendido la acción en colaboración de otra persona previamente.

EVALUACIÓN DIALOGANTE: FUNDAMENTOS PARA UN ENFOQUE INNOVADOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Según la Doctora Aida Josefina Rojas-Fajardo, la evaluación dialogante se refiere a una propuesta epistemológica que da respuesta a: evaluación del docente, formación académica, comunicación interactiva, construcción de sentidos; aplicando el diálogo como una opción en la evaluación del desempeño del docente, donde se facilite la relación docente - estudiante, enseñanza-aprendizaje. Es un espacio para las palabras, la interacción, la conversación, es un estímulo dialogante.

La evaluación dialogante de acuerdo con Fernández (1999) reconoce al profesor y al estudiante como seres de relaciones humanas, de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora, gracias a la cual el momento evaluativo permite y da apertura a espacios de confianza, respeto y participación, los cuales permiten intercambio de miradas, información, reflexiones, análisis, que sugieran cambios desde lo académico, pedagógico, evaluativo y curricular.

Esta propuesta de evaluación dialogante, se basa en fundamentos empíricos, teóricos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos y éticos de la evaluación dialogante.

RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA DIALOGANTE

El currículo es la sistematización del plan de trabajo de forma estructurada, que detalla acciones prácticas que serán aplicadas en diferentes metodologías, en el proceso de enseñanza, con la finalidad de desarrollar y potenciar las habilidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes; y la pedagogía dialogante tiene el propósito del desarrollo del aprendizaje para la formación de individuos íntegros y con carácter ético, por lo que se da valor al esfuerzo, participación y trabajo del estudiante.

La relación que ambos puntos contienen es la finalidad de lograr el desarrollo personal y profesional del estudiante, y lograr un sistema educativo eficaz, actualizando y mejorando el modelo educativo a través de la mejora de los sesgos que son observados en la actualidad con la participación de estudiantes, docentes y sistema educativo actual (bajo normativas universitarias, estatutos y reglamentos vigentes).

CONCLUSIONES:

Después del análisis, lectura y resumen realizado podemos concluir que los modelos de Pedagogía Dialogante:

1. El Currículo debe ser elaborado y estructurado desde un punto de vista sociocultural, tomando en consideración el desarrollo del estudiante y su medio social, así como, la normativa legal, el estatuto y reglamentación actual.
2. El sistema educativo construye su propio currículo según las necesidades de aprendizaje, de este modo se humaniza la necesidad de enseñar. El currículo debe ser abierto y que favorezca al activismo del estudiante según sus focos de interés promoviendo de esta forma el desarrollo de su talento.
3. La participación del docente, el saber y el estudiante debe ser organizado de acuerdo al objetivo y finalidad del curso, para esto el docente es el mediador que toma en cuenta diferentes metodologías de enseñanza, así como el estudiante que posee y aprende diferentes capacidades y así se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

JULIÁN DE ZUBIRÍA SAMPER. *Los modelos pedagógicos – Hacia una pedagogía dialogante*. 2a edición, Bogotá: Cooperativa. Editorial Magisterio, 2006; Cap. 5: Pp. 193-239.

Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura, Nour Adoumieh Coconas. Instituto Pedagógico de Maracay-UPEL. Versión impresa ISSN 1317-5815, SAPIENS vol.14 no.1 Caracas jun. 2013

Conservatorio de Ibagué Institución Educativa Técnica Musical "Amina Melendro de Pulecio" Modelo Pedagógico Interestructurante Dialógico. <https://conservatoriodeibague.edu.co/objetivos-y-politicas-institucionales/modelo-pedagogico-dialogante>.

César Coll Salvador. *El Análisis de La Práctica Educativa: Reflexiones y Propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*. 1ra Edición, Barcelona. 1994

pedagogía Dialogante. <https://www.institutomerani.edu.co/pedagogia-dialogante/>

TYT. *Pedagogía Dialogante*. <https://www.tyt.edu.co/tyt-teaching-and-tutoring/la-pedagogia-dialogante-una-alternativa-para-el-trabajo-en-aula-en-tt/>

Aida Josefina Rojas-Fajardo. *Evaluación Dialogante: Fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior*. 2016 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100016#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20dialogante%20es%20para%20docentes%2C%20estudiantes%20y,al%20sentido%20que%20revela%20la%20evaluaci%C3%B3n%20profesoral%20formal



ADAHYD MILAGROS VILLAMAR LAZO

Universidad Andina del Cusco

ORCID: <https://ORCID.ORG/0000-0002-320-9369>

E-mail: 022200046J@uandina.edu.pe

Abogado de profesión y licenciada en educación artística de la especialidad de danza. Docente en educación superior no universitaria. Cursando estudios de Posgrado en docencia universitaria en la Universidad Andina del Cusco.



ELISABET MORALES ESTRADA

Universidad Andina del Cusco

ORCID: <https://ORCID.ORG/0000-0003-2719-3183>

Correo: 022200039c@uandina.edu.pe

Contadora de Profesión, con especialidad en Auditoría Superior egresada de la UNMSM. Consultora independiente en contabilidad y auditoría. Cursando estudios de Posgrado en docencia universitaria en la Universidad Andina del Cusco.



NICOLE MILDRET SÁNCHEZ LAYME

Universidad Andina del Cusco

ORCID: <https://ORCID.ORG/0000-0001-8602-123X>

Correo: 022200041h@uandina.edu.pe

Bachiller de economía por la Universidad Andina del Cusco. Cursando estudios de Posgrado en docencia universitaria en la Universidad Andina del Cusco.



JOSELYN VILLAVICENCIO CAMACHO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Bachiller de Educación Secundaria, con mención en Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; con formación en Evaluación Formativa; Retroalimentación Formativa; Didáctica y Enseñanza de la Historia.

Correo: josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe



URSULA ISABEL ROMANI MIRANDA

Universidad Ricardo Palma. Doctora en Educación, Magíster en Integración e Innovación de las TIC por PUC-Perú. Coordinadora del Grupo Investigación Redes del Aprendizaje en las Humanidades Universidad Ricardo Palma. Docente Investigador RENACYT:

P0091813 y docente universitaria en pregrado y posgrado en UNMSM. E-mail: ursula.romani@urp.edu.pe



JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Educación por UNMSM, candidato a Doctor en Administración por Universidad de Celaya-México. Docente Investigador RENACYT: P0091813. Profesor Principal con ejercicio de la docencia en pregrado y posgrado en Facultad de Educación-UNMSM.

E-mail: jriveram@unmsm.edu.pe.

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

"Las nuevas generaciones"

Diego Antonio Marcial Alamilla, Chile
Magister en Gerencia Avanzada en Educación
Doctor en Gerencia
Universidad SEK

En el siguiente capítulo se profundizará en los obstáculos de la comunicación en el mundo actual, enfocándose principalmente en la educación física y los entrenamientos deportivos. Este análisis es revisado desde los procesos praxeológicos que ocurren no en el desarrollo de las sesiones, sino desde una perspectiva más amplia, donde se destaca, por ejemplo, la falta de una buena comunicación que impacta en las indicaciones mal entregadas, estas generan una mala comunicación. Además, se analizará cómo dicha problemática ha generado un declive en las instituciones educativas y se están generando situaciones de aislamiento social, sumado a malos hábitos que, con el paso del tiempo, se están arraigando como costumbres. Actualmente, las nuevas formas de comunicarse por parte de los estudiantes –por dispositivos electrónicos- genera una falta de interacción social, tema que debe ser abordado con capacitaciones de temáticas específicas derivadas del trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. En este sentido, es necesario generar un nuevo perfil de estudiantes, profesores y comunidades que sepan entregar decisiones asertivas, visualizándose cómo poder ser protagonista, guía y mediador en la resolución de conflictos. El liderazgo será tema vertebral debido a la necesidad de mejorar la capacidad de adaptación a las adversidades, Como conclusión se abordará la importancia de la comunicación efectiva en las instituciones para disminuir las situaciones conflictivas y entender que tenemos el poder de cambiar los conflictos aplicando nuevas estrategias.

Palabras claves: Comunicación, diálogo, liderazgo, actividad física, educación física, Deporte, Gerencia Educativa

La comunicación en el mundo actual es un fenómeno en desarrollo y digno de estar en análisis y actualización constante de sus procesos praxeológicos. Generalmente,

se entiende la comunicación como el proceso simplemente verbal, ignorando – a su vez- muchos otros elementos que están dentro del desarrollo de su praxis y uno de los más importantes: la retroalimentación. Esta es entendida como el proceso donde se logra comprender y relacionar de forma eficiente y con un correcto entendimiento de lo que las otras personas desean transmitir. Dentro de las clases de educación física nos encontramos constantemente con estas situaciones, el entregar una mala indicación o no preguntar si entendieron podría convertirse en un mal desarrollo de habilidades y la instalación de patrones motrices incorrectos. El profesor debe conocer a profundidad lo que la comunicación puede afectar a sus estudiantes, incluso cuando el profesor no entrega una respuesta y decide guardar silencio antes alguna consulta, esa actitud es una respuesta no verbal que puede entregar un mensaje incorrecto. Es aquí donde la comunicación no verbal toma protagonismo. En este sentido muchos no son conscientes de la importancia en la otra persona que obtiene las respuestas y, aún más, no tienen conocimiento que cuando utilizan gestos, miradas u otras acciones, estos tienen consecuencias e influencia en la otra persona. (Fernández López, 2022).

En los últimos años la comunicación en las instituciones educativas ha tenido un declive importante. Por ejemplo, se observa que los jóvenes se comunican más a través de una red social que con sus compañeros en las aulas de clase. La comunicación, entonces, se convirtió en un proceso de comunicación aislada. Es más, no solo el proceso está fallando a nivel de las aulas de clase, sino que también podemos encontrar las fallas en los procesos de gestión educativa y en los entrenamientos deportivos, la comunicación necesita reforzar muchos aspectos. Es normal observar a profesores y coordinadores tener una mala comunicación dentro de las escuelas, incluso los estudiantes que llegan al aula de clase no son capaces ni siquiera de poder realizar aspectos básicos de la comunicación o tener las buenas costumbres tradicionales -saludar y/o decir buenos días. Para ello es más fácil saludar mediante un emoticón, creando con ello nuevas formas de comunicarse mediante la tecnología. Esto nos lleva simplemente a preguntarnos si somos capaces de poder manejar estas nuevas generaciones de estudiantes que en la actualidad vienen buscando nuevas formas de comunicación que se adapten a las nuevas realidades. Los profesionales del área de la educación y entrenadores hoy en día deben estar capacitados para entender cuáles son las formas de comunicación que actualmente

tienen los estudiantes para poder mediante esto realizar un abordaje efectivo con herramientas útiles y que dichos procesos tengan un fundamento didáctico que apoye el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una de las asignaturas más importantes que apoya el proceso de la comunicación en la educación tradicional es la educación física, debido a que tiene un fuerte componente de relacionamiento social, donde los estudiantes realizan una integración o trabajo colaborativo con el fin de crear acciones mediante diversas relaciones sociales que permitan desarrollar habilidades físicas. Un estudiante que no logre insertarse en las clases de educación física difícilmente podrá comunicarse con sus compañeros. En un ejercicio básico de una actividad colaborativa se le pide al estudiante que realice el envío de un balón al compañero al otro lado de la cancha y si no hay comunicación este ejercicio puede no tener éxito. Mediante la experiencia he observado dentro de los diferentes entornos educativos cómo la comunicación en caso de no ser efectiva puede ser motivo de diversas discusiones.

La comunicación para que sea efectiva debe estar sustentada por diversos paradigmas. En las aulas o en las canchas es necesario generar un liderazgo educativo para que dicha gestión de los docentes o entrenadores sea eficiente, una de las formas más importantes para cambiar a nuestros alumnos es concientizarlos y acompañarlos. Debemos ser capaces de encontrarnos con nuestros estudiantes; dentro de las formas de interacción incluso nos vamos a encontrar con estudiantes que mantengan una actitud introvertida y debemos ser capaces de abordarlos de forma eficaz. Si alguno tiene un problema hay que acompañarlo en el problema, si alguno tiene un dolor debemos conocer y entregarle las herramientas para que pueda superar ese dolor. Uno de los principales problemas entre los estudiantes es la capacidad de interactuar entre sí y confiar en alguna persona, para confiar debe existir una figura del líder que surja del grupo, este líder tendrá que tener cualidades innatas si es un estudiante o puede tener cualidades desarrolladas si es un profesor.

Una institución educativa que busque que sus estudiantes generen habilidades para una comunicación efectiva debe trabajar en el perfil de un alumno, docente y apoderado que sea capaz de aportar desde lo constructivo. Para lograr ese compromiso con la institución también debe ser crítico reflexivo con el propósito de analizar los diferentes problemas a los cuales se ve enfrentado. En ese sentido, debe tomar decisiones asertivas, entendiendo también que dar el ejemplo será uno de los

elementos esenciales para disminuir los conflictos en la institución derivados de la comunicación.

Es importante recordar el informe de la UNESCO en el que se indica que los cuatro pilares del conocimiento de la educación a lo largo de la vida de los individuos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Todo lo anterior apoyado por procesos efectivos de comunicación para su correcto desarrollo. Los problemas derivados de la ausencia de comunicación o de la falta de liderazgo para ejercer las funciones de profesor o entrenador surge de la falta de sinergia de los equipos para desarrollar el proyecto educativo o deportivo, o bien de la falta de cohesión entre los grupos donde siempre existen diferencias con las cuales no saben lidiar y aquí comienzan a utilizar su liderazgo negativo, pero para crear o subdividir los grupos (Delors, 1998).

Otro de los problemas en las instituciones educativas o deportivas es que no logran visualizar ni entender cuáles son las problemáticas reales de la comunicación o simplemente no ven la comunicación como un problema. Es por ello que existe un mal manejo de las herramientas administrativas – sistemas, procesos y protocolos que pueden ayudar a mejorar las comunicaciones internas. Con todos los cambios que están ocurriendo en la sociedad tenemos que ser capaces de lidiar con los nuevos estereotipos que están surgiendo, los que son derivados de las diversas formas de comunicación que los estudiantes o atletas están usando para comunicarse, así como también luchar contra los paradigmas arraigados como el (Lasswell, 1948) y/o (Lazarsfeld P. F., 1948), que si no son adaptados pierden su esencia o ya no pueden ser aplicados, debido a que la comunicación no es solo los elementos básicos que siempre nos enseñan en las escuelas sino que tiene muchos elementos adicionales que deben ser analizados. Lo importante en estos tiempos es saber escuchar y comprender lo que realmente el medio y los miembros de la comunidad piden. La reflexión y el trabajo debe estar enfocado en evitar el fracaso y caminar hacia el éxito, pero siempre considerando a todos los protagonistas de la comunidad educativa o deportiva.

Hoy el docente o entrenador debe ser protagonista, no un simple orador, sino que, por el contrario, debe comenzar a ser un guía o un mediador que pueda crear nuevos protagonistas. Un nuevo perfil que sea consciente de las acciones que puede tomar para mejorar y cambiar la realidad, así como tener la capacidad de actualizarse o

perfeccionar buscando siempre mejorar su estilo y estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocados en las nuevas formas de comunicación que surgen en los últimos tiempos. Si posee dichas herramientas tendrá la capacidad de poder controlar y dirigir las actividades de forma correcta.

Podemos entrar en la disyuntiva si se necesita en las organizaciones tener mayor dirección o liderazgo, y en este sentido lo importante es que dentro de las personas que dirigen las organizaciones posean las habilidades necesarias para poder influir, modelar, generar confianza, entusiasmo y motivación. Se debe entender que el liderazgo no es simplemente un gen con el que las personas crecen, sino que, por el contrario, se pueden desarrollar las condiciones, hábitos y actitudes que ayuden a las personas a ser líderes. Deben comprender lo que siente la otra persona, generar la empatía necesaria para asumir una posición de dureza que ayude a corregir las conductas, pero de una forma donde la persona no se siente atacada. Así evitaremos posturas polarizadas y discusiones que en muchas ocasiones no tienen salida. En esta situación, se convierte en una obligación trabajar en cambiar o reformar con nuevos datos, formas de aprendizaje y abordajes, partiendo de cómo se investiga, se estudia y reflexiona (Edith, 2011).

Debemos entender que el conflicto es inevitable, lo vamos a encontrar entre padres y apoderados, entre estudiantes entre docentes, debido a que es parte inherente de las relaciones interpersonales y representa un continuo ajuste tanto de las realidades tanto internas como de las realidades externas de cada una de las personas. Esta situación nos obliga a realizar ajustes para evitar los conflictos y esto se puede dar tanto a nivel grupal individual familiar o laboral. Con una buena comunicación podemos lograr construir un puente que nos ayude a una efectiva resolución de conflictos simplemente mejorando la comunicación. Sin embargo, para mejorar el ambiente en las instituciones educativas se debe trabajar en las buenas costumbres, en las habilidades de liderazgo y en las capacidades de resolución de conflicto.

Si bien la comunicación es un proceso donde una persona puede influenciar a otra o más personas, se debe tomar en consideración que muchas veces cuando decidimos no comunicar nada y quedarnos callados frente a un estudiante ese silencio también está enviando un mensaje que muchas veces puede no ser el correcto, los estudiantes necesitan respuestas claras. Por lo tanto, es imposible no capacitar a las comunidades

educativas en la comunicación, porque hasta cuando decidimos no comunicar lo estamos haciendo.

Estos últimos años hemos vivido cambios significativos, a nivel mundial, a propósito de la pandemia del covid-19. Por ejemplo, en el ámbito del deporte cuando se permitió el retorno del público se inició con el reemplazo de personas por pantallas en vivo dentro de las tribunas o imágenes fijas que ocupaban los puestos para que los equipos se sintieran animados. No obstante, la falta de comunicación hizo que dicha propuesta tuviera un vuelco, cuando no entregaron a los fanáticos el sentido y la información adecuada y comenzaron a aparecer imágenes haciendo alusión personajes que han generado grandes conflictos sociales y con los cuales la mayoría no apoya como es el caso de Adolf Hitler, del asesino serial inglés Harold Shipman y hasta muñecas sexuales para simular la presencia de público, todo terminó con multas y disculpas públicas. Estas situaciones ocurren a menudo en las instituciones educativas, la falta de información clara termina en conflictos que pudieron ser evitados, la falta de liderazgo y de habilidades de gerencia educativa genera una falta de respuesta correcta, lo que genera daños en las organizaciones (Illa Boris, 2021).

La comunicación efectiva es la capacidad que necesitan las personas para comunicarse con otros y lograr efectos deseados, utilizando diferentes formas de comunicación. Para lograr una comunicación efectiva es necesario contar con las herramientas adecuadas para crear las habilidades que garanticen un aprendizaje continuo para los diferentes equipos de trabajo. La vida está condicionada por las interacciones personales y la clave está en cómo nos comunicamos y cómo nos relacionamos con las demás personas. Sin embargo, un punto importante a tener en cuenta es que las organizaciones necesitan una adecuada comunicación interna para potenciar sus planes de desarrollo, su cultura organizacional y hasta la vida cotidiana de las personas que integran la comunidad educativa. El éxito del desarrollo organizacional está sujeto a una excelente comunicación efectiva y al envío de mensajes claros que contengan mucha inspiración para toda la comunidad.

Conclusión

La clave para el desarrollo de una correcta comunicación efectiva en las organizaciones educativas se basa reflexionar cómo afecta lo que se dice en las

personas involucradas en un conflicto, también cómo logramos sentir la importancia en la forma como expresamos los mensajes la palabra. Debemos aprender a hacernos entender, porque con eso fortalecemos la comunicación, el compromiso, la confianza y el deseo de cooperar de manera constante en la organización. La forma de crecer es analizar cómo nos comunicamos.

Cuando hablamos de la comunicación efectiva durante el período de pandemia podemos observar en algunos casos la ampliación de procesos antiguos y la falta de adaptación a las nuevas tecnologías que surgieron en la práctica desarrollada, muchos de los docentes no lograban ejecutar los procesos de forma online. Es por ello que, por ejemplo, en las clases de educación física era muy complejo que los profesores pudieran adaptarse y lograr un buen desempeño, puesto que era dificultoso dirigir mediante una cámara y a su vez corregir los diferentes ejercicios que desarrollaban los estudiantes. Es aquí donde se hacía necesaria que una buena comunicación estuviera soportada en la conducción de un líder y apoyada por políticas institucionales en esta materia. Solo así se podía desarrollar un verdadero liderazgo para la gestión eficiente dentro del aula. En China se usan muchos caracteres que, para los lectores contemporáneos, se hacen poco evidente debido a que los mensajes que escriben suponen un componente metafórico, por lo que se emplea la combinación de lo tradicional y contemporáneo. Esto debe ser aplicado a la educación y los entrenamientos, es decir, debemos avanzar hacia una forma de educación, de cómo entrenar en sinergia con los cambios actuales. (Juste Garrigós, 2017).

Los cambios en este tipo de prácticas se evidenciaron en el transcurrir de las sesiones, el compartir diversas experiencias se volvió una herramienta esencial para que muchos pudieran desarrollar la práctica de la educación física de forma online. Se adaptaron hasta los procesos prácticas profesionales en las carreras de pedagogía educación física para que los estudiantes pudieran desarrollar las planificaciones y evaluaciones y otros componentes propios de la clase de forma online. Aquello significó una tarea muy difícil que contó con la sinergia de varias organizaciones a nivel universitaria, las cuales pudieron trabajar de forma colaborativa para lograr estándares comunes y a partir de esas primeras experiencias se fueron desarrollando diversos sistemas que al día de hoy está poniendo a prueba para desarrollar nuevos paradigmas, sistemas robustos y hasta nuevas prácticas que puedan apoyar los duros procesos educativos

Hoy en día, las instituciones deben estar conscientes que el caminar hacia un mundo lleno de cambios debe estar sujeto a la aplicación de diversas estrategias de crecimiento constante de los actores involucrados dentro del proceso. Para concluir, resaltó que es muy importante contar con procesos de actualización, perfeccionamiento y crecimiento en diversas áreas, aún desconocidas para muchos, pero esenciales en cada una de las etapas de la interacción social.

Bibliografía

- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. . UNESCO. Obtenido de www.unesco.org/delors/delors_s.pdf: unesco
- Edith, C. R. (2011). *La configuración de nuevos espacios en la cultura: deporte, comunicación y educación para la paz*. . México D.F, Mexico: Miguel Ángel Porrúa. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/uisek/38518?page=389>
- Fernández López, F. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. La Rioja, España: Tutor Formación. . Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/uisek/217781?page=8>.
- Illa Boris, J. (. (2021). *Juegos políticos: el deporte y las pugnas que mueven el mundo*. Lima: Tomo II. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). . Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/ui>
- Juste Garrigós, J. (2017). *Fútbol, identidades y medios de comunicación. La imagen del FC Barcelona en la prensa deportiva japonesa*. . Barcelona, Spain: UOC. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/uisek/58633?page=196>.
- Lasswell. (1948). *The structure and function of communication in society*. Obtenido de <http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/24/12.pdf>
- Lazarsfeld P. F., M. R. (1948). *Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action*. In. *Mass Culture: The Popular Arts in America*. New York, Estados Unidos: B. Rosenberg and D.M. White (Eds.) (1957).

REPENSAR LA EDUCACIÓN: LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE COMO ESTRUCTURA EDUCATIVA

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Perú

josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Ursula Isabel Romani Miranda, Perú

ursula.romani@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1666-674X>

Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú

jriveram@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Perú

mcusimayta@uandina.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3994-1783>

Saúl Edgar Solis Rojas, Perú

Saul.solisrojas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8221-2274>

RESUMEN

El presente artículo introduce al lector en el paradigma de la pedagogía dialogante. Parte del entendimiento de las necesidades educativas para el mundo globalizado cuestionando las formas tradicionales de abordar un sector muy dinámico y cambiante como es el educativo.

En la primera sección de este escrito se plantea el modelo pedagógico de la pedagogía dialogante y se hace un recorrido histórico por las teorías establecidas, con foco en el desarrollo de la heteroestructuración y la autoestructuración. Luego, el autor presenta al lector los principios entes rectores que ofrece a la luz del nuevo paradigma educativo propuesto, luego de lo cual se brinda una descripción general de los conceptos fundamentales detrás del modelo propuesto por Julián De Zubiría.

Palabras clave: Paradigma educativo; pedagogía dialogante; Educación para el siglo XXI

ABSTRACT

This article introduces the reader to the paradigm of dialogue pedagogy. It starts with an understanding of the educational needs of a globalized world and questions the traditional ways of approaching a very dynamic and changing sector such as

education.

In the first section of this paper, the pedagogical model of dialogue pedagogy is proposed and a historical tour of the established theories is made, with a focus on the development of heterostructure and self-structure. Then, the author introduces the reader to the guiding principles that he offers in light of the proposed new educational paradigm, after which a general description of the fundamental concepts behind the model proposed by Julián De Zubira is provided.

Keywords: educational paradigm; dialogue pedagogy; education for the 21st century

INTRODUCCIÓN

Debido a que el sistema educativo necesitaba ser reformado para acercar a las próximas generaciones a las capacidades que requiere el mundo globalizado, los métodos de instrucción se presentan actualmente como temas permanentes de discusión. Hay muchas hipótesis y modelos diferentes que se han propuesto y discutido a lo largo de la historia humana. Esto se debe a que los cambios de paradigma han sido provocados por los requerimientos emergentes de cada sociedad a la luz de los contextos cambiantes y disruptivos que existen en todo el planeta.

Como parte de esta reconceptualización, se encuentran las teorías de la enseñanza y las orientadas a la adquisición y desarrollo del aprendizaje, es decir, a la construcción del conocimiento a expensas de una teoría que privilegia la acción mecanicista y memorística. Estas teorías de la enseñanza y las orientadas a la adquisición y desarrollo del aprendizaje se denominan teorías constructivistas de la educación. Desde este punto de vista, hemos recomendado realizar un análisis de las implicaciones didácticas que se enmarcan dentro del concepto de educación dialógica.

Este artículo se divide en tres secciones bien diferenciadas. La primera parte es una explicación del modelo pedagógico del dialogante y ofrece un recorrido por el desarrollo de teorías previamente establecidas, concentrándose en el surgimiento de dos grandes categorías de pensamiento: heteroestructuración y autoestructuración. Inmediatamente después, el lector recibe una descripción general de los conceptos fundamentales detrás del modelo propuesto por Julián De Zubiría, seguido de una

presentación de los principios rectores que el autor brinda a su audiencia a la luz del nuevo paradigma educativo propuesto.

APRENDIZAJE EN EL MUNDO GLOBALIZADO

Con el devenir del mundo las instituciones que conforman la sociedad, las cuales la nutren y construyen día a día, han variado en forma y fondo; a pesar de ello, la institución educativa ha mantenido su naturaleza tradicional a pesar de las innovaciones de las que somos partícipes como educadores. Como menciona Zubiría (2014), “el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar”. En esta línea, el aprendizaje que predomina es aquel que tiene los lineamientos para contribuir a la inserción de nuevos elementos a la sociedad y los sistemas educativos se estructuran para este fin. El aprendizaje formal, bajo esta concepción, debe brindarle al estudiante la oportunidad de lograr la asimilación de la significancia del hecho aprendido para que pueda aplicarlo a su realidad observable y vivencial.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA EL APRENDIZAJE

En el 2017 Ambrose et al mencionaban que el estudiante tiende a utilizar el conocimiento en clase, sin embargo, no atienden demandas. Esto atenta al principio base del funcionamiento del aprendizaje “La manera en que los estudiantes organizan su conocimiento influye en como aprenden y aplican lo que saben”

La estructura teórica de lo anteriormente planteado exige un giro de atención a la integración de tres conjuntos de visiones, sirviendo como punto de referencia la propuesta de De Zubiría (2006): los modelos heteroestructurantes, los autoestructurantes y los interestructurantes o dialogantes.

A fin de comprender lo mencionado por el autor, aquellos que favorecen el enfoque de heteroestructuración de la educación ven a la escuela como una institución donde los estudiantes adquieren conocimientos y estándares mediante la memorización y un enfoque en el maestro más que en el material que se enseña, el proceso de aprendizaje se basa en sí mismo y es interminable. Se utilizan dos enfoques para concatenar y estructurar los contenidos: secuenciación instruccional y secuenciación cronológica; un contenido se enseña cuando se ha comprendido previamente el

enunciado anterior y se enseña teniendo en cuenta la secuencia de aparición de los fenómenos en la realidad.

En el caso del modelo autoestructurante dado que ven el aprendizaje como un proceso de autoconstrucción, ponen énfasis en la agencia y la iniciativa de los estudiantes, viendo al instructor solo como una guía o un compañero en el viaje de aprendizaje; dentro de estos marcos, el alumno se hace cargo de su propia educación, construyendo y ampliando su base de conocimientos a la luz de sus experiencias previas. (García Martínez et al, 2011). A este fin se le añade la comprensión de que lo enseñado a un niño se convierte en una negación explícita de un descubrimiento significativo.

Tabla 1

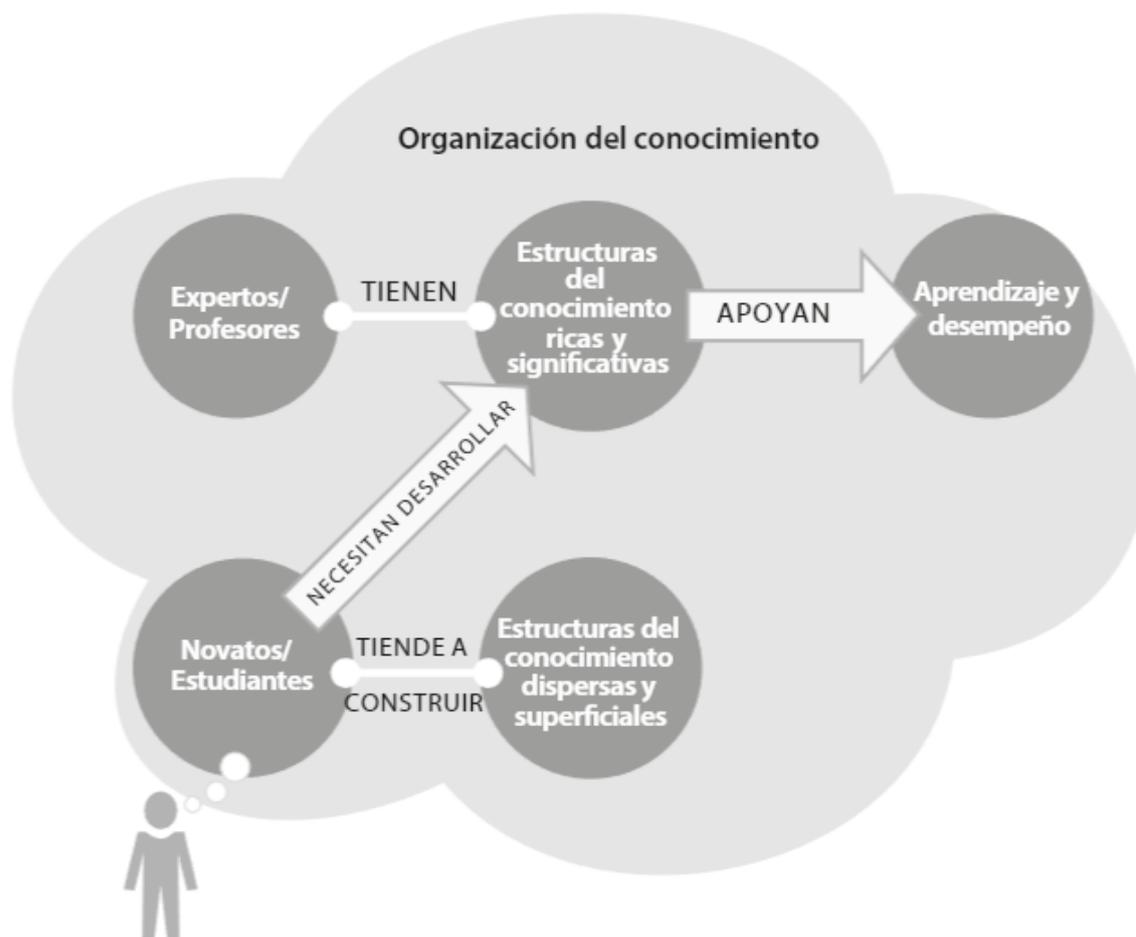
Aprendizaje Heteroestructurante y autoestructurante

	APRENDIZAJE HETEROESTRUCTURANTE	APRENDIZAJE AUTOESTRUCTURANTE
ESCUELA	Centro de aprendizaje	Centro de aprendizaje
ADQUISICIÓN	Conocimientos y estándares	Conceptos
MÉTODO	Memorización	Autoconstrucción
ACTOR PRINCIPAL	Docente	Estudiante y docente
DOCENCIA	Instrucción única	El maestro es el compañero del proceso, que permanece junto al estudiante durante todo el proceso.

En ambos modelos el estudiante es un elemento estático que depende del docente, en diferentes medidas, para lograr un proceso propio, negándole la posibilidad de ser independiente frente al acto de aprender. Se debe comprender también que la figura del docente no solo se centra en la persona que dirige el aula o el proceso, sino que en espacios formales este personaje ha conseguido construir sus procesos de aprendizaje basados en pasos estructurantes, los cuales se espera legue a su estudiante en formación.

Figura 1

Construcción del conocimiento



Nota: Tomado de “Diferencias entre cómo los novatos y los expertos organizan el conocimiento” (p. 65)

Es crucial en la sociedad actual poner énfasis en el potencial de cada estudiante y dotarlo de los recursos que necesita para crecer, desarrollar su propio conocimiento en función de sus intereses y aprender a socializar de manera positiva y productiva, no solo con sus compañeros. estudiantes sino también con docentes, autoridades y demás actores sociales que integran la comuna.

PEDAGOGÍA DIALOGANTE

De Zanabria (2007), bajo este modelo pedagógico disruptivo del clásico entendimiento de la pedagogía, plantea el modelo dialogante como aquel que reconoce el papel activo del estudiante en el aprehendizaje y revaloriza el rol mediador del docente de modo que su relación cumpla una correcta síntesis dialéctica entre los dos primeros modelos, pues del modelo heteroestructurante toma la tesis de que el conocimiento se construye con elementos externos al aula de clase y que el ejercicio y la reiteración son esenciales para asimilar conceptos y constructos, elementos negados por el modelo autoestructura; del mismo modo, tomar al estudiante y revalorarlo en su función de ser autónomo y activo.

De manera específica, la Pedagogía Disruptiva, manifiesta que es necesario cambiar al sistema educativo en su totalidad, es decir, no hay que cambiar solamente un aspecto o algún elemento, por ello el cambio tiene que ser flexible, gradual e integral, por ello, un docente disruptivo no le enseña a sus estudiantes en qué pensar sino cómo pensar, se enseña las formas de pensamiento que puedan apoyar y ayudar a pensar y resolver situaciones concretas para el presente y el futuro.

Asumir que equivocarnos, como docentes y como estudiantes, es porque aprendemos dialogando, haciendo, indagando, experimentando, ensayando, es decir, el error es una oportunidad y un desafío, por ello, se aprende del error y no de lo perfecto, de tal manera que debemos transformar nuestras aulas en laboratorios, en gabinetes de diálogo, entornos de indagación.

Por todo ello, el paradigma de la pedagogía dialogante, implica que debemos abrir las aulas para compartir, analizar, criticar y de sobremanera hacer dialogar los saberes no formales con el saber experto que se construye en los ámbitos formales de educación formal, pero sobre todo de lo no formal como parte de la educación comparada.

Un estilo de enseñanza conocido como pedagogía del diálogo es aquel que reconoce las diversas dimensiones humanas, así como los aspectos contextuales, socialmente mediados e históricos de la experiencia humana (Casquete y Caicedo, 2021). Hace que el cultivo de las cualidades cognitivas, evaluativas y prácticas sea la principal responsabilidad de la institución educativa y de las personas que trabajan en ella. La

creación de la personalidad de una persona a partir de sus principios éticos, incluidos los valores y actitudes que ayudan a asentar firmemente sus creencias. Además, el cultivo del potencial creativo a través de la actuación y la actuación exitosa en ciertos escenarios (De Zanabria, 2007).

PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE

1° principio:

“La necesidad de reconocer que la INTELIGENCIA es DIVERSA, por ello se hace necesario considerar que entre lo cognitivo y lo socio afectivo existen interacciones, pero que cada una mantiene su autonomía relativa.” (De Zanabria, 2007)

El desarrollo humano es complejo y no responde a un único modo de conocimiento, la forma en que resolvemos problemas no es única, ni mecánica.

2° Principio

Todo proceso humano se considera social, contextual e histórico visto desde el punto de vista epistemológico del modelo. Los conceptos, los valores y la práctica social e individual de la relación interestructurante entre el individuo y el medio ambiente se sitúan, por lo tanto, dentro de un contexto histórico y cultural particular. Esta interacción tiene lugar entre el individuo y el entorno. Por ello, es vital encontrar el contexto social, cultural e histórico en el que se generan las ideas, prácticas y valores para comprender el arte, la ciencia o la sociedad. Esto se puede hacer mirando los registros históricos.

3° Principio

Las características de un ser humano son susceptibles de cambiar en algunos aspectos. Como señalan Feuerstein y Merani, este tercer principio epistemológico establece que los aspectos cognitivos, socio-afectivos y prácticos humanos están todos abiertos a alteraciones positivas o negativas. Generar la modificabilidad de las estructuras mentales de los estudiantes a través de una mediación que se promueva con docentes comprometidos con el ejercicio pedagógico que fortalezca el desarrollo de niños, jóvenes y adultos y su capacidad de convivencia en un mundo cada vez más cambiante, multidimensional y complejo.

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE

1° *El fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo.*

Vygotsky señala que la educación no solo afecta una forma u otra de desarrollo, sino que también reestructura, de la manera más fundamental posible, todas las funciones conductuales.

2° *La educación debe abordar las tres dimensiones humanas.* El crecimiento cognitivo, evaluativo y praxiológico de la persona humana son todos aspectos del desarrollo que caen dentro del ámbito de las instituciones educativas.

3° *La interestructuración,* demuestra que cada representación mental es el resultado de una interacción activa e interestructural entre el sujeto y el entorno que lo rodea. Por ello, la educación siempre debe ser vista como un proceso cuyo fin busque estructurar elementos; más específicamente, debe reconocer el papel activo que tanto el mediador como el alumno son relevantes en él. Se establece que los seres humanos son capaces de pensar, hablar y amar cuando cuentan con mediadores culturales, y que son capaces de avanzar a niveles superiores cuando cuentan con mediadores de calidad. Además, según Vygotsky, durante el proceso de interiorización, el sujeto siempre juega un papel activo. En consecuencia, es inapropiado definir la lectura como un proceso de codificación o el aprendizaje como un proceso asimilativo, considerando que las ideas, los valores y la praxis se forman a través de un proceso dialógico.

4° *La escuela debe trabajar la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky,* esto puesto que identifica aquellos comportamientos que un ser humano solo puede realizar inicialmente con la ayuda de otros individuos, a menudo adultos, pero a través de estas interacciones aprende a crecer de forma independiente y voluntaria. Para que el joven "... sea capaz de lograr hoy con el apoyo de los adultos, lo que será capaz de hacer mañana por sí mismo".

Finalmente, y a modo de síntesis, se resalta que el enfoque de los esfuerzos del instructor debe ser ayudar al estudiante a mejorar su conocimiento y competencia. Muchos estudios realizados tanto en entornos nacionales como extranjeros tienen una relación sesgada con la educación y, como resultado, descubrimos una serie de

recomendaciones metodológicas orientadas hacia el aspecto pedagógico de la educación.

Los principios para una instrucción y un estudio efectivos se pueden encontrar en la teoría detrás del paradigma pedagógico del diálogo. Específicamente, la característica clave del modelo, la dialogicidad, ha permitido una reevaluación de la práctica pedagógica al convertir a los actores en participantes activos de su propia formación mediante la adopción de un concepto del método socrático. Aquí es donde entra el instructor, que actúa como guía y como mediador.

REFERENCIAS

Adoumieh Coconas. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *Sapiens*.

Ambrose, S. A. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Editorial Universidad del Norte.

Casquete, E., Caicedo, A. (2021). La escuela de hoy: el desafío de una pedagogía dialogante. *Polo del Conocimiento*. 6(9), 403-412,

Conservatorio de Ibagué. Institución Educativa Técnica Musical “Amina Melendro de Pulencio.” (n.d.). *MODELO PEDAGÓGICO INTERESTRUCTURANTE DIALÓGICO*. Retrieved November 21, 2022, from <https://conservatoriodeibague.edu.co/objetivos-y-politicas-institucionales/modelo-pedagogico-dialogante>

De Zubiría. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio: Instituto Alberto Merani.



JOSSELYN VILLAVICENCIO CAMACHO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Bachiller de Educación Secundaria, con mención en Historia y Geografía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; con formación en Evaluación Formativa; Retroalimentación Formativa; Didáctica y Enseñanza de la Historia.

Correo: josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe



URSULA ISABEL ROMANI MIRANDA

Universidad Ricardo Palma. Doctora en Educación, Magíster en Integración e Innovación de las TIC por PUC-Perú. Coordinadora del Grupo Investigación Redes del Aprendizaje en las Humanidades Universidad Ricardo Palma. Docente Investigador RENACYT: P0091813 y docente universitaria en pregrado y posgrado en UNMSM.

E-mail: ursula.romani@urp.edu.pe



JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Educación por UNMSM, candidato a Doctor en Administración por Universidad de Celaya-México. Docente Investigador RENACYT: P0091813. Profesor Principal con ejercicio de la docencia en pregrado y posgrado en Facultad de Educación-UNMSM.

E-mail: jriveram@unmsm.edu.pe.



MAGNA ASISCLA CUSIMAYTA QUISPE

Universidad Andina del Cusco. Contadora Pública. Auditora Independiente. Docente Principal en Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Secretaria General en Universidad Andina del Cusco. Libro: La auditoría en la responsabilidad social: transparencia para la cohesión social-2019. ISBN:978-612-4392-20-7.

E-mail: mcuasimayta@uandina.edu.pe

LA FILOSOFÍA COMO PROBLEMATIZACIÓN DIALÓGICA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD

Ernesto Abel López Guerra, Cuba

Resumen

El diálogo, como recurso fundamental de estructuración de la actividad humana, ha sido objeto de un particular interés para la filosofía. Este trabajo muestra la contribución que puede hacer esa disciplina a la consolidación del diálogo en las sociedades de hoy, particularmente entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. La filosofía ofrece una enseñanza que resulta la idea cardinal de esta reflexión: la resolución de problemas complejos –como los relativos a la formación de las nuevas generaciones- debe fundarse en la capacidad de problematización de los sujetos implicados en ese proceso, y esta es legítima y más eficaz cuando se ejercita en condiciones de diálogo.

Palabras clave: filosofía, conocimiento, problematización, diálogo, democracia, proceso enseñanza-aprendizaje, educación superior.

*Filosofar no debería ser salir de dudas,
sino entrar en ellas.*

Fernando Savater³⁰

Introducción

La resolución de los complejos problemas del mundo de hoy plantea a los actores sociales la necesidad de concertar sus decisiones a través del diálogo. Sin embargo, la puesta en valor y la activación de ese recurso es también un proceso complejo, de ahí que deban ser considerados los criterios que a su respecto aportan los distintos saberes. Las acepciones y connotaciones del término *diálogo* son diversas, y se arreglan al carácter y propósito del acercamiento a él, sea desde el conocimiento ordinario o desde una determinada disciplina (lingüística, semiótica, pedagogía, psicología, sociología, ciencias políticas). Es clara la conexión del término con las preocupaciones relativas al lenguaje, la interpretación, la comprensión, la comunicación, el entendimiento, la concertación y la negociación.

³⁰ Savater, F. (1999). Las preguntas de la vida, Editorial Ariel, Barcelona, p.84

El lenguaje es el medio fundamental de la comunicación, y esta estructura la actividad de ese ser gregario (social) que es el hombre. La forma de estructuración discursiva (lingüística) de la actividad y, particularmente, de la comunicación humana, es el diálogo, entendido como la interlocución de unos sujetos respecto a cuestiones de interés común (que los implican), y que se expresa como intercambio (emisión-recepción) de información. Esta se intercambia a partir de unas preguntas y respuestas que se plantean de forma implícita o explícita, y más o menos precisa.

Ahora bien, si el diálogo es la forma fundamental de estructuración de la comunicación, y esta es consustancial a la actividad del hombre, ¿cómo entender la afirmación tan frecuente en nuestros días de que aquí o allá, respecto a uno u otro asunto, está faltando el diálogo? Habría que decir que, en un sentido general, el diálogo no podría faltar en términos absolutos mientras subsistan la cuestión implicante y los sujetos implicados en ella, a la vez que; sin embargo, en determinada situación y respecto a cierta cuestión, sí puede verse afectado al punto de que los sujetos implicados en ella podrían no percibirse a sí mismos como las partes de una relación.

La relación entre las partes de un diálogo puede dejar de ser manifiesta y sostenerse de forma latente; de hecho, la latencia y la manifestación son más bien estadios alternos y, por tanto, intermitentes. Ello quizás explique el hecho de que la percepción de la ausencia del diálogo respecto a determinada cuestión suele acompañarse de la vindicación de este por los actores.

La tesis principal de esta reflexión es que el ejercicio de *problematización dialógica* que define la naturaleza de la filosofía, es un referente en la comprensión de la interacción y la comunicación humanas y, consecuentemente, debe servir al propósito de potenciar la capacidad de problematizar y dialogar de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de algunas enseñanzas del pensamiento filosófico occidental este texto plantea un conjunto de interrogantes acerca de la relación profesor-estudiante en el proceso de formación.

Las ideas y preocupaciones que aquí se exponen aluden, sobre todo, a las asignaturas de formación básica general, dada la naturaleza particular de sus contenidos y de su encargo respecto al de las llamadas asignaturas de especialidad, pero también a estas últimas, considerando que ellas no solo transfieren conocimientos y desarrollan habilidades, sino que también forman valores y actitudes.

Está claro que los enfoques antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico aportarían importantes elementos de juicio al análisis del tema, pero aquí este es tratado desde la perspectiva singular de la filosofía: una que aludiría al mismo en sus presupuestos y en los términos de mayor generalidad.

Desarrollo

La constitución de la cultura occidental, con su característica *racionalidad logocéntrica* y sus criterios de rigor (reflexividad, coherencia, consistencia lógica, capacidad explicativa, probidad, etc.) comenzó con el denominado *tránsito del mito al logos* en la Antigua Grecia. Este proceso se fundó en la ponderación progresiva de la razón – de la estructuración lógica del pensamiento- como recurso de la concertación de una visión ordenada del mundo y, particularmente, de las relaciones humanas.

El sospechoso “*conócete a ti mismo*” del sabio jonio Tales de Mileto no hizo más que denotar el valor de la autorreferencia para conocer al otro, a la vez que afirmar la idea de la unidad no solo de la especie humana, sino también del *cosmos*. Así quedó planteada, en la Jonia de los siglos VII y VI a.C., la noción de la identidad razón-orden que explicaría la posibilidad del conocimiento del otro y del entendimiento con él.

El maestro debe tener siempre la referencia de cómo pensaba y actuaba en sus tiempos de estudiante, a la vez que una idea de cómo pensaría y actuaría si fuera uno de sus discípulos; esa percepción de sí mismo le proveería una mejor perspectiva de los puntos de vista, los intereses y la conducta de aquellos, de su relación con ellos, así como del contexto en que esta tiene lugar.

En la Elea de los siglos VI y V a.C. Parménides muestra su preocupación por el rigor y la veracidad del conocimiento, por la distinción entre saber científico -sistemático, metódico, capaz de aprehender la esencia de los fenómenos- y opinión (*doxa*), entendida como conocimiento ordinario o sentido común -que percibe la realidad en forma fragmentada, desordenada, azarosa, fenoménica-. Se reconoce este como el punto de inflexión del pensamiento griego antiguo hacia la *metafísica*, en el sentido de maduración de la reflexividad y de la capacidad de abstracción, que trae aparejado un desarrollo inusitado de la vocación crítica (problematizadora) de la filosofía.

En aquellos tiempos ya parecía estar claro que el debate de problemas complejos exige rigor, requiere una posición informada, documentada; asimismo, que la ponderación de la opinión individual suele inhibir la posibilidad de concertación, tan necesaria en el tratamiento y resolución de problemas de interés común. El diálogo

supone la concurrencia de perspectivas, conocimientos y experiencias, que está en la base de la concertación de una posible solución de los problemas complejos, de ahí que desde entonces la disquisición filosófica haya tenido un espíritu dialógico. Bien dice Savater que “la filosofía no es la revelación hecha por quien lo sabe todo al ignorante, sino el diálogo entre iguales que se hacen cómplices en su mutuo sometimiento a la fuerza de la razón y no a la razón de la fuerza”.³¹

De lo que se trata no es de soslayar el sentido común y la opinión personal, sino de no atenerse a ellos sin su debida puesta en cuestión. Habría que preguntarse si la inviabilidad y la aridez de las controversias en que solemos involucrarnos no se deben al carácter infundado y estrictamente personal de los juicios que en ellas esgrimimos. ¿Cuán fundado es el conocimiento que impartimos a nuestros estudiantes? ¿Estimulamos a estos a proveer la debida fundamentación a sus apreciaciones? ¿Hacemos cotidianamente del aula un espacio propicio para la producción concertada de ideas?

La Sofística, en tanto apología de la oratoria como recurso de la interlocución, a la vez que exaltación del propósito de derrotar al contrario en el debate público a partir de una noción pragmática de la verdad, la justicia y la virtud, también nos ha legado desde la Antigua Grecia de los siglos V y IV a.C. cierta enseñanza admonitoria.

¿Cuánto de sofística puede haber en la exposición de nuestros puntos de vista? ¿No suele ocurrir en los debates que una de las partes subestima, desacredita u omite a la otra? ¿Puede el profesor proceder como un sofista al manejar ciertos temas? ¿Puede un debate en clases concluir en una idea errónea, injusta, ilegítima; incluso inviable? ¿Fomenta el profesor con su desempeño el respeto a la percepción de los otros y el apego a la verdad en el tratamiento de los problemas? Por último, preguntémonos en este punto, si son tantos los problemas del mundo de hoy que, dada su complejidad, requieren ser debatidos, ¿por qué el debate no es una práctica más regular en el contexto educativo?

A algunos de aquellos sofistas, particularmente a Protágoras de Abdera, pero sobre todo a Sócrates, les debemos con la mayéutica la elevación del diálogo a método del conocimiento, a la vez que de la enseñanza. Tal cual la oficiaron estos filósofos, la mayéutica instituyó el planteo de preguntas y respuestas como un ejercicio de

³¹ Savater, F. (1999). Las preguntas de la vida, Editorial Ariel, Barcelona, p. 2

problematización de vocación resolutive que supone el reconocimiento de la capacidad de los sujetos para acceder al conocimiento y para producirlo.

Es sabido el influjo de la mayéutica en la constitución de ciertas perspectivas de la pedagogía contemporánea, como son la *enseñanza problémica* y el *aprendizaje significativo*. Sería de gran utilidad evaluar la entronización de estas en la práctica de nuestras instituciones educativas. ¿Qué lugar tiene el diálogo en las actividades docentes? ¿Se trata de un diálogo real o de uno simulado? ¿Atiende la concepción de las asignaturas los intereses de los estudiantes? ¿No suele darse por sentado que el profesor es quien sabe y siempre tiene la razón? ¿Se asocia al ejercicio de problematización una proyección resolutive de estudiantes y profesores?

Sócrates promovía el respeto al conocimiento y la humildad del que sabe. Aseguraba que la mayoría de quienes en su tiempo se consideraban sabios no lo eran en verdad; primero, porque no eran conscientes de lo que ignoraban y; en segundo lugar, por el carácter infundado de sus certezas. Según la postura socrática, el reconocimiento de la complejidad de una cuestión ha de suponer alguna incertidumbre en nuestra visión de esta. ¿Puede alguien pretender que su juicio sobre asuntos tan complejos como los que corresponde a las universidades tratar es infalible e inamovible? ¿Puede alguien considerar que su perspectiva sobre un fenómeno social es la única válida?

Para el sabio ateniense, la humildad de quien sabe ha de expresarse en la apertura mental y la flexibilidad de posición que están en la base del diálogo. Precisamente en forma dialógica documentó Platón las enseñanzas del librepensador ateniense. Su alegoría de la caverna –Libro VII de La República- argumenta la idea de la complejidad de la relación sujeto-realidad en el proceso del conocimiento, confiriéndole centralidad a la perspectiva del sujeto y a la capacidad de este de superar la experiencia sensorial sirviéndose de la razón. Un particular interés reviste justamente la explicación que ofrece el más notable discípulo de Sócrates de la forma en que se producen las imágenes distorsionadas de la realidad por el influjo de la sensoriedad y de los prejuicios del sujeto.

Sin embargo, advertencias tan añejas y repetidamente validadas no parecen estar siempre a mano, a juzgar por la ingenua insolencia que nos asiste a profesores y estudiantes cuando nos aferramos a convicciones cuya veracidad en ocasiones no resiste, incluso, la prueba del sentido común. Una situación de diálogo supone la admisión del valor que pueden tener otras perspectivas, de la posible

complementariedad entre ellas, así como de la capacidad de los interlocutores de rebasar los límites de su propia experiencia.

La cuestión de la naturaleza y la validez del conocimiento, como objeto de la proyección crítica de la filosofía a lo largo de la historia, cobra una especial importancia en la modernidad. Así, a la altura de los siglos XVI y XVII, Francis Bacon centra su atención en el proceso de generación del saber y, sobre todo, en las fuentes de este, como criterios de definición del status científico del mismo.

En su *Novum Organum* el barón de Verulam identifica el origen de las distorsiones que suele experimentar el conocimiento en cuatro tipos de prejuicios. Dos de esos vicios o propensiones de los sujetos del conocimiento nos interesan particularmente ahora: los *idola fori* (ídolos de la plaza) y los *idola teatri* (ídolos del teatro). Los primeros, refieren esos obstáculos del entendimiento que, según Bacon, son la falta de claridad y rigor en el uso del lenguaje. Según él, los términos del lenguaje común, válidos en el contexto del conocimiento ordinario, suelen filtrarse a la actividad científica generando con ello contradicciones, malentendidos y errores; por eso era tan necesario, pensaba Bacon, comprender la distinción entre los saberes científico y ordinario, lo mismo que entre sus respectivos lenguajes. Los segundos, explican la inclinación del sujeto a asumir acríticamente las ideas tradicionales, adjudicándoles una autoridad irrevocable. Ello, afirmaba el empirista inglés, entrañaba el riesgo de que criterios erróneos fueran adoptados como premisas en el proceso del conocimiento.

¿Somete el profesor constantemente a juicio crítico las 'voces autorizadas' y sus propias apreciaciones? ¿Estimula a los estudiantes a hacer lo mismo? ¿Fomenta el empleo del lenguaje especializado como condición de rigor y de una comunicación efectiva en el análisis de los problemas?

La vocación crítica de la filosofía en materia de teoría del conocimiento se expresó también en la antípoda de aquel empirismo, el racionalismo cartesiano, que tuvo en su centro la consagración de la duda como método. Para Descartes, la duda metódica, en tanto perspectiva fundamental del sujeto, constituye el recurso más fiable en la aprehensión crítica de la experiencia sensible y en la superación de las limitaciones de la intelección humana. Allende las inconsecuencias del escepticismo de este pensador del siglo XVII francés, el reconocimiento del lugar de la duda en el proceso del conocimiento tiene un incuestionable valor para la comprensión de la dinámica y

del progreso de la ciencia y, particularmente, del interés que suscitaría el tema en el ulterior desarrollo del pensamiento filosófico.

Es importante considerar que el escepticismo en filosofía no es solo una contestación a aquellas posiciones que, según esa perspectiva, sobrevaloran la capacidad del sujeto para conocer la realidad, a la vez que desestiman la complejidad de esta; o sea, su emergencia no solo deriva de la lógica interna del pensamiento científico y filosófico, también ha estado asociada a las crisis que experimentan las sociedades por la agudización de sus contradicciones en el plano económico, político y moral. En esos procesos, los ideales hasta entonces imperantes, ya sean de paz, orden, justicia, bienestar, felicidad o progreso, lo mismo que las instituciones que los enarbolan –la ciencia, la escuela, la Iglesia, los partidos, el Estado- suelen perder el crédito que detentaban.

El desinterés de los estudiantes respecto a los contenidos de las asignaturas puede deberse a la incidencia de factores de índole propiamente pedagógica, pero también puede ser una manifestación de la crisis de credibilidad de la institución educativa y de los valores que ella promulga. La afectación del diálogo entre maestros y alumnos que se produce en el segundo caso es más importante y, a la vez, de más difícil resolución puesto que alude a una situación que desborda a la institución educativa. Claro, ambos tipos de factores suelen actuar de forma conjunta. De cualquier manera, la recuperación de la función social y de la legitimidad de la escuela siempre comportará una recomposición de la relación entre alumnos y maestros en el escenario educativo, y ello hace pertinente –posible y necesaria- la reactivación del diálogo entre estos actores sociales.

¿No debe contribuir la educación al desarrollo de la capacidad de problematización de los ciudadanos? ¿No son consustanciales al juicio crítico de los sujetos la duda y la especulación? Con justicia ha dicho Ortega y Gasset: "Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes."³²

Es que la duda siempre está asociada a la incertidumbre que comporta el conocimiento de fenómenos complejos. ¿Por qué satanizar la duda, la incertidumbre y la especulación, en lugar de visibilizarlas y de aprovecharlas en el ejercicio de problematización y en la procura de respuestas y soluciones satisfactorias? "...Aprender a preguntar bien –dice Savater- es también aprender a desconfiar de las

³² Ortega y Gasset, J. (1940). Ideas y creencias, Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos, Madrid, 2012, p.5

respuestas demasiado tajantes... quien no sea capaz de vivir en la incertidumbre – enfatiza el filósofo español- hará bien en no ponerse nunca a pensar.”³³

No se puede dialogar ignorando o silenciando las dudas de los interlocutores. No es real la concertación que se instituye mediante un diálogo que tampoco lo es. La simulación del diálogo solo podría velar y alimentar el diferendo.

¿Cuán recurrente puede ser aquella situación en que los estudiantes guardan silencio cuando, al término de la clase, el maestro les pregunta si tienen alguna duda sobre la materia recién tratada, y este asume –incluso lo declara con cierta ironía- que todo se ha entendido, y se retira del aula? ¿Será que las cuestiones estudiadas son demasiado simples? ¿Acaso no suscitan el interés de los estudiantes? ¿Deben formar parte del currículo? ¿Radicará el problema en el método que emplea el maestro? Seguramente se entreveran aquí el contenido y la forma del proceso enseñanza-aprendizaje, pero lo más importante a considerar es la relación del mismo con la realidad social que lo encuadra.

¿Qué clase de relación se estaría instituyendo entre los actores del proceso formativo? ¿Qué valoración tendrán los estudiantes de las materias, del proceso formativo y de la institución educativa misma? ¿Qué posición ante la realidad social estaría fomentando aquella en los futuros profesionales? ¿Estarán estos en capacidad y en disposición de contribuir al desarrollo de la sociedad que los está formando de esa manera?

Como consta en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, emitida en 1998 por la UNESCO, “los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos...”³⁴

En la Éfeso de entre los siglos VI y V a.C., Heráclito acuñó la perspectiva dialéctica, argumentando la idea de la naturaleza compleja de la realidad, a la vez que del conocimiento de ella. Por primera vez se entendía de una forma sistemática el carácter diverso, mutable y contradictorio de todo cuanto es en el cosmos. Heráclito es el precursor de la idea de que tal visión de la realidad comporta una postura flexible y una mentalidad abierta del sujeto del conocimiento.

³³ Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*, Editorial Ariel, Barcelona, p. 84

³⁴ UNESCO (1998). *Declaración Mundial de la Educación Superior*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, p.1

Las ideas erradas, que no faltan en la historia del pensamiento filosófico, no hacen más que mostrar las limitaciones de la experiencia humana en los diferentes periodos; ellas también constituyen una fuente de aprendizaje. Una concepción tan portentosa de la historia del hombre -del arte, de la religión, la moral, la política, la ciencia y la filosofía- como lo fue la filosofía hegeliana, agota su capacidad explicativa al proclamar como la realización definitiva y culminante del Espíritu Absoluto al Estado y la cultura prusianos del periodo de Federico Guillermo III. Ha sido esa traición políticamente pragmática a la dialéctica la más estrepitosa que haya conocido la historia de la filosofía.

Si bien, la dialéctica se ha constituido en la perspectiva más apropiada para la ciencia, su aplicación aún no está exenta de inconsecuencias, las cuales pueden deberse a la impronta no solo del conocimiento ordinario, sino también de los intereses de los sujetos. Así, en el proceso enseñanza-aprendizaje, la aplicación de la dialéctica puede verse limitada por su arreglo al punto de vista y a los intereses de una de las partes implicadas, así como por la determinación de su pertinencia respecto a solo algunas cuestiones, solo a veces, o solo en cierta medida. De semejante manejo de la dialéctica suelen derivar, por supuesto, unos planteos insuficientemente fundados y unas respuestas insatisfactorias que solapan el diferendo de los interlocutores y simulan una concertación que no podría ser sino frágil. Cuando se soslaya el juicio y el interés de alguna de las partes de la relación que suscita un asunto, la visión de este difícilmente resulta integral y, por tanto, veraz.

Algunas interrogantes serían útiles para determinar si la relación entre estudiantes y profesores en el proceso formativo está planteada desde un enfoque dialéctico: ¿Cómo se comporta la correlación entre esos actores en la definición de las posibilidades de problematización en la actividad docente e investigativa? ¿Asume el profesor el carácter contradictorio, diverso y mutable de la realidad y del conocimiento de esta? ¿Concibe el proceso enseñanza-aprendizaje y se plantea una relación con sus estudiantes a partir de esa concepción? ¿Constituye la integración de saberes un presupuesto epistemológico del proceso formativo? ¿Considera el profesor la contestación de los estudiantes como una posibilidad de enriquecer y recontextualizar (actualizar) su percepción de las cuestiones que trata en clases?

La concepción hegeliana de la dialéctica se ve limitada también por el idealismo que comporta. Para Marx, la crítica al idealismo no es un mero ejercicio intelectual; a él le preocupaban las implicaciones de aquel en la comprensión de la historia y de los

problemas concretos de la economía y la política de su tiempo. Para Marx, la filosofía tiene el encargo de explicar las condiciones más generales del cambio histórico. La transformación revolucionaria de la sociedad capitalista requería, según él, la transformación revolucionaria del pensamiento.

Por supuesto, el idealismo ha subsistido de una forma clara o velada, consciente o inconsciente y más o menos consecuente, en la apreciación que el hombre de hoy suele tener sobre los más distintos fenómenos. Veamos cómo puede manifestarse esa postura filosófica en la relación entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

El sistema educativo es, como afirma Althusser³⁵, el aparato ideológico más importante, dado el carácter especializado, sistemático y sostenido de su participación en la reproducción de las relaciones sociales. Y lo es comportando como relación principal la que entablan unos actores que se distinguen por su posición y función social como educadores y educandos. El discurso curricular de una institución educativa, que es el emitido principalmente por el claustro de esta a través del proceso formativo, incurre en idealismo cuando, desde una postura conservadora y acrítica, niega las contradicciones y anomalías de la realidad social generando una imagen distorsionada de ella o, lo que es lo mismo, sustituyendo esa realidad por otra, que no admite problematización ni cuestionamiento. Así se produce una contradicción entre la realidad (*lo que es*) y la idea de ella que, en una suerte de fetichización escolástica, sanciona el discurso institucional.

¿Cómo se entrecruzan el conocimiento y las creencias en el discurso curricular? ¿Cuánto catecismo puede asistir al proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuán fundadas son las convicciones de los estudiantes y los profesores? ¿Está habilitado el ejercicio de la crítica respecto a lo establecido como “el deber ser”? ¿Cómo se define esa entidad?

Vicios asociados a ese idealismo son el consignismo, el voluntarismo y la demagogia que tanto afectan la credibilidad de profesores y directivos de la institución educativa y, por tanto, su comunicación con los estudiantes. Si bien, en determinadas circunstancias estos también pueden reproducir esas prácticas, su posición es más tendente al cambio, por tanto, alternativa y contestataria respecto a la de sus maestros y mayores. Se sabe que estos últimos suelen etiquetar como “problemáticos” y

³⁵ Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

“conflictivos”, inmaduros o “rebeldes sin causa”, a aquellos estudiantes que “se marcan” por su posición crítica, ya sea del contexto social o de la institución educativa misma. Definitivamente, es idealista la idea aquí subyacente de que problematizar es crear problemas, y de que los problemas no existen si no se habla de ellos. ¿No es potencialmente constructiva la contestación de los estudiantes? ¿A quién favorecería la alienación de estos? ¿Sería sostenible ese provecho?

Que el estudiante no tenga una propuesta alternativa al estado de cosas que enjuicia y que su desafecto carezca a veces de claridad y coherencia, es menos importante que el hecho de que se haya debilitado la influencia de la institución educativa. Habría que preguntarse cómo se gestó esa situación y cómo podría ser superada. Considérese la afirmación de Marx de que “el propio educador necesita ser educado.”³⁶

Así lo entiende Ortega y Gasset: “...en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante...”³⁷

Como suele afirmarse, el futuro de una sociedad será el que construyan sus generaciones más jóvenes, pero estas no podrían concebirlo sino en el contexto de la relación con sus mayores. Del carácter de esa relación dependerá la medida en que la idea del futuro afirme o niegue la realidad que la generó. ¿Puede no haber contradicciones, anomalías e insatisfacciones en una sociedad? ¿Podrían ellas ser superadas sin ser atendidas? ¿Podrían ser atendidas si se niega su existencia? ¿Será posible la superación de los problemas sociales, en general, y de la educación en particular, sin la concurrencia de las preocupaciones y los intereses de los distintos actores del sistema educativo?

La dialéctica materialista, perspectiva filosófica que está en la base de la concepción del mundo y de la historia fundada por Marx y Engels, mantiene su capacidad explicativa respecto a problemas esenciales, no solo del capitalismo sino también de la edificación del socialismo en la actualidad. El marxismo es una concepción revolucionaria en el plano no solo de la teoría, sino también de la práctica; es no solo la explicación más coherente de la esencia y la dinámica del capitalismo, sino además

³⁶ Segmento de la tercera *Tesis sobre Feuerbach*. En C. Marx/F. Engels: O.E. en 3 Tomos, Tomo I, página 7, Moscú: Progreso, 1981.

³⁷ Ortega y Gasset, J. (2005). *Misión de la universidad*, Obras completas en 10 volúmenes, vol. IV, Editorial Taurus, Madrid.

la concepción mejor fundada de una sociedad alternativa a aquella. La revolución socialista no se realizaría con la expropiación de los capitalistas y el establecimiento de un nuevo Derecho; es necesaria una transformación progresiva del carácter de la relación entre los hombres en todos los ámbitos de la sociedad, que se expresará en la creación de una nueva institucionalidad.

En principio, la educación puede ser tan democrática como lo sea la sociedad en la que se encuadra, pero también es cierto que en su seno puede incubarse el desbordamiento de las posibilidades de realización de la democracia, a partir; claro, del registro que los actores del sistema educativo pueden hacer de las contradicciones, exigencias y tendencias de la sociedad. Los organismos internacionales han estado demandando cada vez con más fuerza de las instituciones educativas, particularmente del nivel terciario, la asunción de una postura proactiva ante los complejos problemas del mundo de hoy. Hoy se requiere de la universidad el liderazgo en la agencia del cambio que necesitan las sociedades y que pasa necesariamente por la ampliación y la consolidación de la democracia.

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, efectuada en el 2008 en Colombia, plantea que, "...si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior."³⁸

Un decenio antes, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI denotaba como *Misiones de la educación superior*, entre otras, las siguientes:

"...inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática... proporcionando perspectivas críticas y objetivas, a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas...

"...reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención..."³⁹

³⁸ ANUIES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRESALC), efectuada entre los días 4 y 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, p. 2

³⁹ UNESCO (1998). Declaración Mundial de la Educación Superior, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998, p.1

Diversos y no pocos son los obstáculos que enfrenta la realización del socialismo en nuestro país, y muchas, las potencialidades del mismo que no han sido activadas, sobre todo en materia de participación ciudadana en la concepción y el control de los procesos que tienen lugar en los distintos ámbitos de la sociedad. La universidad cubana debe y puede generar las dinámicas necesarias para la superación de esa situación, pero esto supondría que ella es capaz de transformar la suya propia; o sea, que puede democratizarse a su interior, en términos de consolidación del diálogo entre los actores de sus procesos sustantivos y de la participación concertada de estos en la gestión institucional.

¿Cuánto puede aportar la perspectiva marxista al análisis de la relación entre la educación superior y la sociedad? ¿Qué influjo tiene la dialéctica materialista en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje y en la investigación universitaria, en términos de proyección problematizadora y transformadora de la realidad?

Conclusiones

Incluso, el discurso pesimista del filósofo que pondera el absurdo, la irracionalidad y el nihilismo, es expresivo de la preocupación por la comunicación y el entendimiento entre los hombres. La angustia de ese filósofo es una que comparte con el prójimo. Y esa convivencia hace posible (y necesario) el diálogo entre ellos, que cobra una forma particular –un tono de universalidad- en el discurso filosófico.

Este trabajo ha expuesto la índole conflictual del posicionamiento de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que argumentado la contribución que puede hacer la filosofía a la comprensión de la dinámica del mismo y, consecuentemente, a la activación de las potencialidades del diálogo en el escenario educativo del nivel superior, atendiendo a las exigencias actuales de la sociedad cubana. La universidad tiene mucho que aportar en la conversión del diálogo en una práctica permanente y generalizada, en un recurso del perfeccionamiento de nuestro socialismo, en el soporte de la unidad de los cubanos.

Bibliografía

01. Althusser, L. 2003. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.
02. ANUIES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). México: ANUIES.
03. Bacon, F. (1949). El nuevo órgano. Buenos Aires: Losada.

04. Descartes, R. (1981). *Discurso del método*. Madrid: Alfaguara.
05. Marx, K. (1981). *Tesis sobre Feuerbach*. En: K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en 3 Tomos, T. I*, Moscú: Progreso.
06. Ortega y Gasset, J. (2012). *Ideas y creencias*. Madrid: Gredos.
07. ----- (2005). *Misión de la Universidad*, *Obras completas en 10 volúmenes, vol. IV*, Madrid: Taurus.
08. Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vid*. Barcelona: Ariel.
09. UNESCO (1998). *Declaración Mundial de la Educación Superior*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm



ERNESTO ABEL LÓPEZ GUERRA

Licenciado y MSc. en Filosofía por la Universidad Estatal de Moscú en 1990. MSc. en Sociología por las Universidades de La Habana y Autónoma de Barcelona (UAB). Ha laborado como profesor, principalmente, de Filosofía, Sociología y Antropología en los niveles de pregrado y postgrado en distintas universidades cubanas y extranjeras. Han sido publicados varios textos suyos sobre problemas del campo de la educación. Actualmente es el Jefe del Departamento de Filosofía, Estética y Teoría Política, de la Universidad de las Artes, de La Habana.

(ernestoabel10923@gmail.com)

PARTE II
OTRAS PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS

EL SILENCIO EN LA EDUCACIÓN: CRISIS EN LOS TIEMPOS DIGITALES

Sandra Arritola Fernández, Cuba
Orcid:0000-0003-1184-2417

“Cada palabra tiene consecuencias, cada silencio también”

El Principito

El silencio es un término al que se le han atribuido muchos beneficios y también desventajas en diferentes contextos. Hoy, se hace referencia, en este artículo, al silencio en la educación como crisis en los tiempos digitales. A medida que se desarrolla la tecnología, aumenta la distancia en las relaciones interpersonales de los estudiantes, y del propio estudiante con el maestro. Y, aunque este es uno de los problemas actuales, no es el que deseo tratar en este momento.

Me pregunto, por qué se callan las escuelas ante la necesidad de la transformación de la educación para lograr un mundo de desarrollo sostenible (CEPAL, 2022). ¿Por qué hay fallas en el liderazgo ético de los profesores? ¿Por qué no aprenden nuestros estudiantes los valores humanos y solo piensan en las riquezas materiales? ¿Por qué en las escuelas no se alzan las voces ante los delitos estudiantiles y la agresividad escolar, la violencia de género, y los crímenes de odio racial? Así como “cada palabra tiene sus consecuencias, cada silencio también”.

Invito a los maestros a que aprecien el valor de las palabras, hagan afirmaciones positivas a sus estudiantes y se interesen en conocer sus emociones en las diferentes dimensiones de su vida. Los maestros deben tener en cuenta el valor resiliente de sus alumnos, observar los síntomas que le pueden generar el estrés y establecer una comunicación directa y efectiva. El silencio de los maestros y de las escuelas no puede servir de bandera a las crisis actuales. El maestro puede aplicar las herramientas de Programación Neurolingüística para que los estudiantes no se ahoguen en un vaso de agua.

Para acallar el silencio considero que se pueden hacer diferentes acciones:

- Los estudiantes deben aprovechar el tiempo en la escuela, disfrutar del aprendizaje como si fuera el mejor de sus días, de esta manera, su cerebro en conexión con sus emociones le hará recordar el conocimiento recibido y no habrá cabida para el silencio.
- Las políticas educativas deben encaminarse a que cuando se hable de escuela, se hable de hogar, se hable de plenitud, de derechos y deberes, se hable de dignidad, amor y respeto.
- Crear nuevos instrumentos para la educación. Las escuelas deben convertirse en talleres creativos en los que se combinen conocimientos, habilidades, capacidades y valores.
- No juzgar a los estudiantes cuando no aprenden o sepan hacer una determinada actividad. El maestro debe preguntarse: ¿Qué me ha faltado por hacer que no he logrado el objetivo de la clase? Quizás sabiendo la respuesta de esta pregunta, el estudiante puede hacer uso de la palabra.
- El maestro debe ser un líder educativo que genere confianza e inspiración en los estudiantes, porque él es el facilitador de lo que aprenden sus estudiantes, esclavo de lo que no saben y del silencio que otorgan.
- Crear vínculos entre la escuela y la familia para que cada estudiante llegue a conocer la forma en que funciona su cerebro, pueda estructurar adecuadamente su plasticidad cerebral de manera que se activen las conexiones ante el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollen su inteligencia emocional, y su máximo potencial de aprendizaje.
- Hacer que la educación rompa las cadenas de la violación de los derechos humanos, acabe con la ignorancia, las crisis de silencio y prepare a los líderes para que cumplan su rol social y desarrollen el país.

Resumiendo:

La educación cumple muchas funciones sociales, la instrucción la complementa para mantener el orden social. Si un maestro duda de lo que enseña, esa duda se convierte en silencio, la transmite al estudiante ya sea por palabras o por su lenguaje corporal y contribuye a crecer el silencio en la educación, a que haya una crisis que será alimentada por los medios digitales.

Referencias

Carson, R. (1997). No te ahogues en un vaso de agua. 1ra Ed. Barcelona. ISBN: 84-253-

3199- 4

Cepal. (2022). Panorama Social en América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.

Naciones Unidas. Santiago. ISBN:

978-92-1-005587-1.

De Saint – Exupéry. (2021). El Principito. Editorial Salamandra Random. ISBN:

9788498381498.

Hall, K. (2010). El poder de las palabras: Alcanza todo tu potencial a través de su significado oculto. Ediciones Urano. ISBN:9788479537449.



SANDRA ARRITOLA FERNÁNDEZ

Candidata a Doctora Negocios Internacionales. (Gerencia Global). Autora, Mentora, coach financiera y ejecutiva. Miembro de la International Honor Society in Business Delta Mu Delta (AMA). Miembro National Society of Leadership and Success (NSLS). Miembro de la Red Global de Mentores (RGM) Mentor Experto (Desarrollo de personas y organizaciones). Autora de los libros Combustible de Éxito I y II (Best Sellers). Instructora del método Todo es Posible. Certificada en Psicología Positiva Aplicada, Coaching Ontológico, Life Coach, Coaching de familia, y coaching de valores.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA, UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Teresa Elodia Aroca Flores, Perú
Danitza Karina Robledo Gutiérrez, Perú
Nolberto Leyva Aguilar, Perú

Resumen

Las competencias investigativas son fundamental para que los estudiantes pueden desarrollar un amplio pensamiento crítico y retrospectivo hacia temas desconocidos, sobre todo brinda conocimiento que es la base para eliminar la ignorancia. Por ello es importante sembrar el interés por las competencias investigativas en los estudiantes desde temprana edad. El objetivo de este artículo de revisión sistemática es recolectar artículos publicados entre 2010 y 2021 en Scopus, Scielo, Google Academic, ProQuest y PsycArtículos. Relacionados a Las competencias investigativas en docentes de primaria y describir la relación entre ellos, su metodología y resultados. La metodología aplicada es la Revisión sistemática de las publicaciones sobre Las competencias investigativas en docentes de primaria. Las revisiones se evaluarán mediante la herramienta verificación del programa de habilidades de evaluación crítica (CASP). Como resultados tenemos que se evaluaron 5 artículos, estos se sometieron a una calificación mediante la herramienta verificación del programa de habilidades de evaluación crítica (CASP). Se concluyo que las competencias investigativas en maestros de primaria están avanzando a paso lento, esto principalmente por la falta de incentivos y motivación hacia los maestros. Por la parte de ellos el desinterés y conformismo.

Palabras claves: 1. Revisión sistemática 2. Competencias investigativas 3. Docentes de primaria.

Antes de cualquier otra cosa, la preparación es la llave del éxito

Alexander Graham Bell

✓ ***Competencias investigativas en docentes de primaria, una revisión sistemática.***

Un docente siempre debe estar a la vanguardia del conocimiento para que pueda contrastar, evaluar y confirmar los hechos que ocurren en nuestro

entorno, no le quites la curiosidad a tus estudiantes, si no potencia desde sus primeros pasos.

En el ambiente en que interactuamos día a día, las expectativas hacia los profesores son muy altas, por ello se tiene que incentivar las competencias investigativas en ellos ya que, son los mediadores del aprendizaje de los estudiantes y un factor muy importante en su desarrollo intelectual.

Los docentes deben evidenciar tener un perfil investigativo alto que permita en todo momento guiar a los estudiantes a desarrollar su curiosidad innata sobre la investigación. Pero por lo contrario se observa que los educadores de primaria de una institución educativa se han quedado estancados en un modelo antiguo de aprendizaje que no les permite poder seguir expandiendo sus conocimientos ya que no han logrado desarrollar y consolidar una alta competencia investigativa y esta a su vez es un impedimento que no le permite adquirir nuevas estrategias para poder reflejar en la forma de enseñanza hacia sus estudiantes, esto se puede constatar en estos últimos años en las investigaciones realizadas ya que, hay muy pocos artículos que traten sobre programas y competencias investigativas, por ello se realizó un análisis sistemático en las competencias investigativas en docentes de primaria, el presente artículo pretende centrarse en la revisión sistemática y evaluación de publicaciones realizadas en programas y mejoras de las competencias investigativas como en este caso.

MATERIALES Y METODO

El diseño de revisión se orientó a contrastar y a observar las mejoras en cuanto a las competencias investigativas en docentes de primaria.

Para ello se desarrolló un primer filtro donde se realizó una búsqueda general de todas las publicaciones desde el año 2010 hasta el año 2021 en español, inglés y portugués sobre competencias investigativas en docentes de primaria.

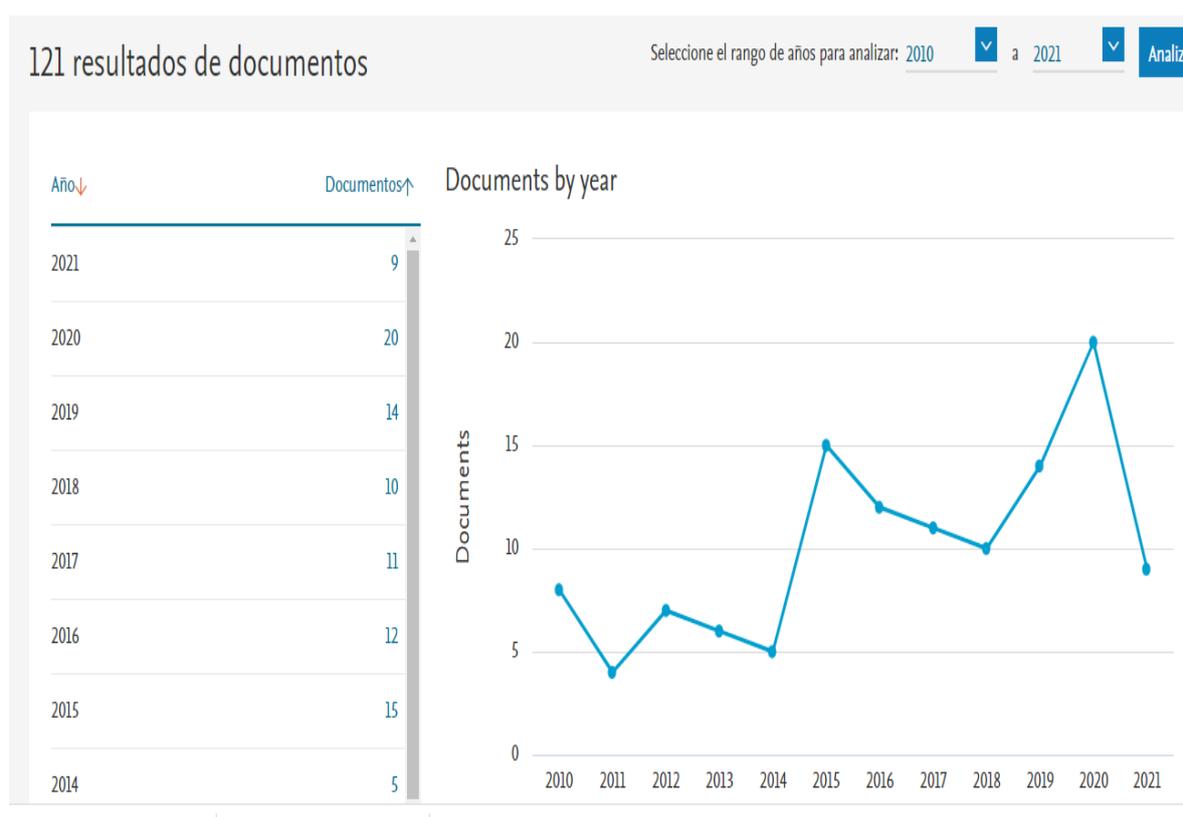
En el segundo filtro se realizó la revisión sistemática más específica sobre todas las publicaciones recolectadas de los estudios secundarios, estudios primarios, informes instituciones y otras referencias.

Primer filtro: Estrategia de búsqueda, recolección y revisión general

Aquí se desarrolló una búsqueda en revistas digitales como Scopus, Scielo, Google Academic, ProQuest y PsycArtículos desde enero del 2010 hasta diciembre del 2021. Los términos para la búsqueda incluyeron “las competencias investigativas, “competencias investigativas en docente” y “competencias investigativas en docente de primaria” a fin de poder cubrir la mayor cantidad de artículos relacionados a mi tema. Después se realizaron las respectivas lecturas de los títulos y resúmenes para dar pasó a eliminar los artículos que se repetían y los que no lograron coincidir con el objetivo de la revisión sistemática.

Figura 1

Búsqueda general



Segundo filtro: Revisión sistemática de los estudios secundarios recolectados

En un segundo filtrado se agregaron estudios realizados de forma manual para que al final se seleccione los estudios primarios y secundarios para su respectivo análisis. Después de realizar la investigación se encontraron 17 documentos secundarios de

los cuales se recaudaron los siguientes datos: Los objetivos de estudio, dimensiones de competencias investigativas, la metodología y los resultados de estudio. Para ello se decidió aplicar la herramienta verificación del programa de habilidades de evaluación crítica (CASP), mediante dicha herramienta se pretende evaluar los resultados, la validez y su relevancia para la práctica de los artículos seleccionados para la revisión sistemática. Para la evaluación mediante la herramienta CASP se utilizó 10 ítems, teniendo como resultado puntuaciones máximas de 10 puntos. Dicha puntuación de las revisiones se realizó según la lista de verificación CASP (Baja: 0-3, Media: 4-6 y Alta: 7-10)

Figura 2

Selección de artículos

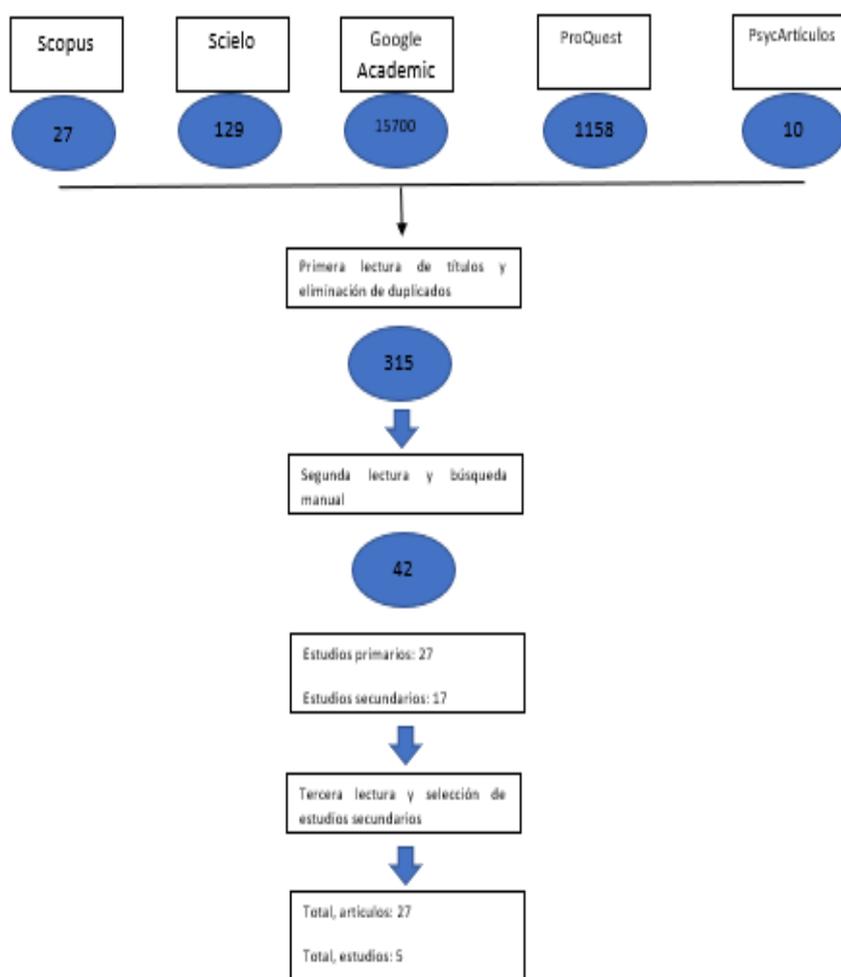
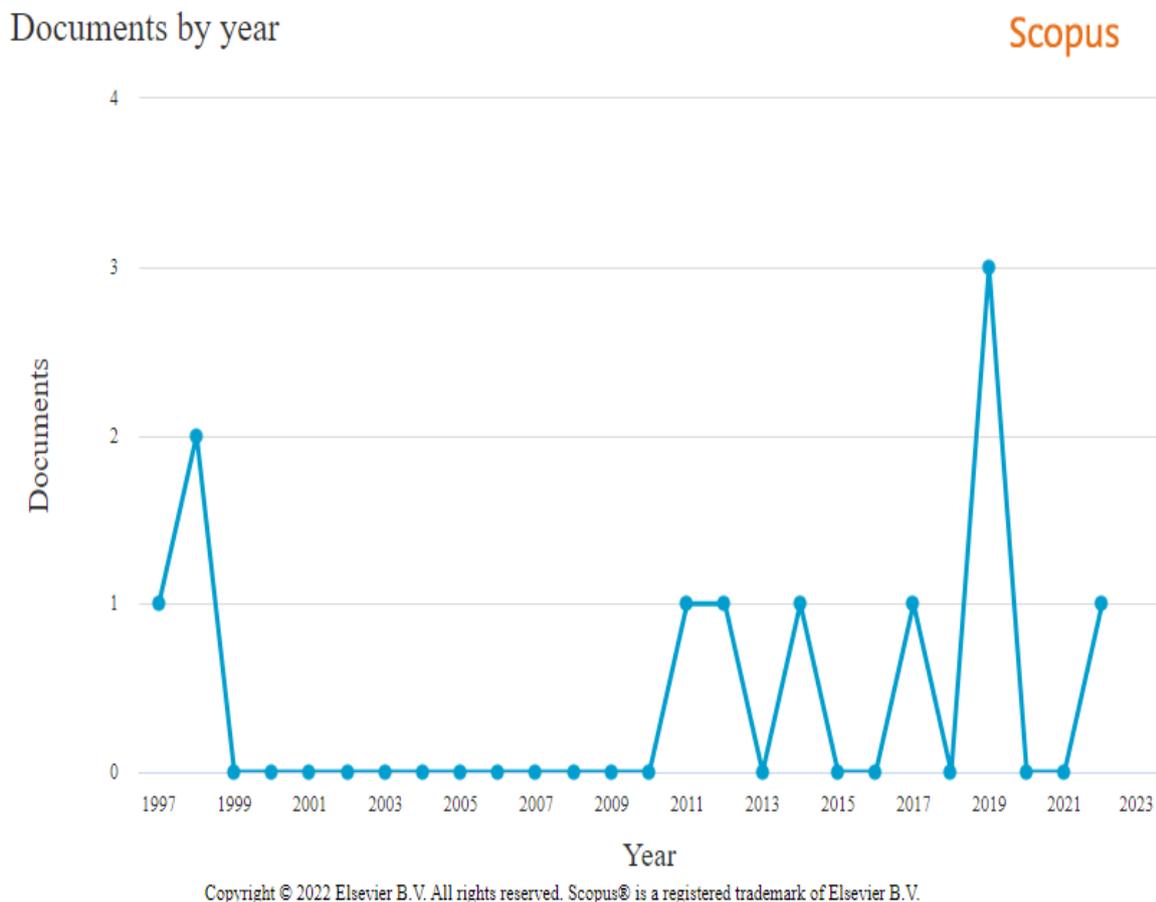


Figura 3

Análisis de artículos en Scopus



RESULTADOS

Primer filtro: Revisión general

En la primera estrategia de búsqueda empleada se pudo identificar un total de 17 027 referencias, las cuales fueron sometidas a distintos criterios respecto al objetivo de la revisión sistemática, de los cuales obtuvimos 27 artículos. Por último, se consideró que el total de estudios seleccionados fue de 5 artículos. La cantidad abordada de estudios seccionados es tan baja por que la mayoría de artículos sobre competencias investigativas están relacionadas a salud y las de educación son muy escasas.

Segundo filtro: Revisión sistemática de los estudios secundarios

1. Característica de los estudios:

De los 5 artículos seleccionados al final, 1 pertenece a una revisión sistemática sobre las competencias investigativas, mientras que 4 son no sistemáticas. Los 5 estudios seleccionados tenían relación con las competencias investigativas en los docentes y su desarrollo. El primer Velandia Mesa, Serrano Pastor, and Martínez Segura (2019) estudio abordado está enfocado hacia la formación para la investigación educativa en Bogotá, Colombia. El segundo estudio está orientado analizar las condiciones y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas de honduras. El tercer estudio es exploratorio Anon (2019) y trata sobre las competencias investigativas en futuros profesores de primaria de México. Estrada Araoz et al. (2021) El cuarto estudio fue dirigido hacia la actitud de la investigación científica en estudiantes peruanos de educación superior en el departamento de Madre de Dios, Perú. Por último, tenemos la revisión sistemática acerca de las competencias investigativas en primera infancia en Bogotá, Colombia.

2. Entorno geográfico y poblacional de los estudios.

Respecto al entorno geográfico de los 5 estudios seleccionados, el 60% de estos perteneces a Latino América, siendo 2 de ellos de la ciudad de Bogotá en Colombia y 1 de Madre de dios en Perú. El 20% pertenece a centro América, perteneciendo al país de Honduras. el otro 20% pertenece a Norte América, perteneciente al país de México.

3. Calidad metodológica de los estudios

Como Cabello López (2015) se decidió aplicar la herramienta de verificación del programa de habilidades de evaluación critica (CASP), mediante dicha herramienta se pretende evaluar los resultados, la validez y su relevancia de la práctica de los artículos seleccionados para la revisión sistemática. Para la evaluación se utilizó 10 ítems que serán puntuados según la lista de verificación (Baja: 0-3, Media: 4-6 y Alta: 7-10). (tabla 1). Se logro agrupar los estudios según su tipo de revisión, obtenido que los 5 estudios seleccionados tienen una puntuación alta.

Como se puede evidenciar en la (tabla 1), todos los estudios seleccionados tuvieron una alta calificación, por lo tanto, se optó por incluirlos directamente en la revisión sistemática por la calidad y efectividad de sus resultados.

Tabla 1

Evaluación de la calidad de las revisiones

Calidad metodológica (CASP)	Revisiones sistemáticas	Revisiones no sistemáticas
Alta (7-10)	Roncancio Parra (2012)	Delgado and Estrada (2022) Education (2020) Casimiro Urcos et al (2021) Véliz and Torres (2019) Velandia Mesa, Serrano Pastor, and Martínez Segura (2019)
Media (4-6)		
Baja (1-3)		

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la revisión sistemática indican que el desarrollo de las competencias investigativas en los maestros avanza a un ritmo muy desacelerado, dicha condición genera por efecto que la incentivación de la investigación en los estudiantes de primaria sea casi nula. Por otro lado, la cantidad de artículos sobre las competencias investigativas en maestros es muy escasa ya que la mayoría de estos están enfocados a la medicina y otras ciencias.

Para la revisión sistemática se decidió aplicar la herramienta de verificación del programa de habilidades de evaluación crítica (CASP). Por el cual se evaluó a los artículos seleccionados mediante una lista de verificación de 10 ítems con una puntuación total de 10 puntos. Los intervalos de calificación fueron (Baja: 0-3, Media: 4-6 y Alta: 7-10). (tabla 2).

Por último, se hace un llamado e invitación para el desarrollo de nuevas Revisiones sistemáticas enfocadas a la educación, ya que se noto evidentemente una escasez de dichos artículos que dificulta la recolección de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anon. 2019. "Exploratory Study of the Investigative Competences of the Future Teachers of Primary Education."
- Cabello López, Juan Bautista. 2015. "Lectura Crítica de La Evidencia Clínica." 13–17.
- Casimiro Urcos, Walther Hernán, Fidel Ramos Ticlla, Consuelo Nora Casimiro Urcos, Enrique Alejandro Barbachán Ruales, and Javier Francisco Casimiro Urcos. 2021. "Investigative Competences of the Professors of the Universities of Lima, Peru." *Universidad y Sociedad* 13(4):302–8.
- Delgado, Carla Leticia Paz, and Lorenzo Estrada. 2022. "Pedagogical Conditions and Challenges for the Development of Research Skills." *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 24. doi: 10.24320/redie.2022.24.e09.3937.
- Education, Initial. 2020. "Evaluación de La Competencia Investigativa En La Licenciatura En Educación Inicial Desde La Visión Del Estudiantado."
- Estrada Araoz, Edwin Gustavo, Flavio Edgar Córdova Amesquita, Néstor Antonio Gallegos Ramos, and Helen Juddy Mamani Uchasara. 2021. "Actitud Hacia La Investigación Científica En Estudiantes Peruanos de Educación Superior Pedagógica." *Apuntes Universitarios* 11(3):60–72. doi: 10.17162/au.v11i3.691.
- Roncancio Parra, Nora Milena. 2012. "Revisión Sistemática Acerca de Las Competencias Investigativas En Primera Infancia." *Horizontes Pedagógicos*,

ISSN-e 0123-8264, Vol. 14, Nº. 1, 2012 14(1):1.

Velandia Mesa, Cristian, Francisca José Serrano Pastor, and María José Martínez Segura. 2019. "The Challenge of Competencies in Training for Educational Research: A Conceptual Approach." *Actualidades Investigativas En Educación* 19(3). doi: 10.15517/aie.v19i3.38738.

Véliz, Marjorie Acosta, and Sofía Lovato Torres. 2019. "LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN DOCENTES." *Universidad Ciencia y Tecnología* 23(93 SE-EDUCATION).



TERESA ELODIA AROCA FLORES (PERU)

Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, Segunda Especialidad para la enseñanza de comunicación y matemática a estudiantes del II y III ciclo de la EBR, Licenciada en Educación Primaria, Bachiller en Educación y Profesora de Educación Primaria, con 20 años de experiencia como maestra de aula, 5 años de trabajar para el MINEDU como Acompañante Pedagógica a IIEE polidocentes urbanas, 1 año desempeñando el cargo de Subdirectora en la IE 81583 La Merced. Laredo, actualmente trabajo como docente de aula de la IE N° 80664 "San Ignacio de Loyola", Sinsicap-Otuzco, La Libertad- Perú



DANITZA KARINA ROBLEDO GUTIÉRREZ 1979.

Perú. Primer puesto en Educación Superior. Licenciado en Educación, Maestría en Gestión Educativa, Maestría en Investigación y Docencia Universitaria (UCT), Doctora en Educación. Capacitadora y monitora en Programas del MED. Asesora y consultora en acreditación, investigación e innovación educativa. Actual docente de Universidad Católica de Trujillo Orcid: 0000-0002-8129-8560. Correo: danitzarobledogu@gmail.com.



NOLBERTO ARNILDO LEYVA AGUILAR.

Perú. 1967. Licenciado en Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias de la Educación-UNT. Con estudios de Posdoctorado en Filosofía e Investigación. Actual docente en la Universidad Cesar Vallejo. Orcid: 0000-002-3697-7361.

Correo:leyva.aguilarnolberto@gmail.com.

LA PEDAGOGÍA DE LA DIGNIDAD CON EQUIDAD E IGUALDAD UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE Y CON LAS COMUNIDADES

Cándido Josué Flores Contrera⁴¹ Honduras
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen:

La pedagogía de la Dignidad es una construcción colectiva y plantea la necesidad de impulsar una educación pensada desde las comunidades, para lograr la dignificación de estas, desde esa visión surge la imperante necesidad de formar autores y no solamente actores, para construir alternativas de desarrollo que permitan reducir las grandes inequidades y desigualdades que enfrentamos en uno de los territorios más ricos en biodiversidad, pero azotados por un modelo que está poniendo en riesgo la vida.

En Honduras se aplica el modelo extractivista, este impulsa una educación tradicional-colonial, generando según datos del Banco Mundial, que muchas veces pueden aumentar en la realidad; un 48% de la población por debajo de la línea de la pobreza, el tercer país más pobre, este contexto genera una gran brecha para el acceso a los recursos para lograr una vida digna. Creemos firmemente que, ante este panorama, la educación debe estar organizada para la recuperación de la dignidad. Mientras en un territorio existan desigualdades e inequidades no se podrá hablar de dignidad.

En el presente artículo, encontrarán una propuesta pedagógica centrada en la recuperación de la Dignidad con equidad e igualdad (PEDEI), misma se nutre de planteamientos del desarrollo a escala humana, que establece nueve necesidades elementales, si una persona logra cubrir estas necesidades logra la dignificación; pero para ello es necesario la participación comunitaria y una educación coherente con esta visión, que desarrolle pensamiento crítico para contribuir al buen vivir y buen convivir.

⁴¹ Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, Máster en Educación con Especialidad en TIC en educación, Máster en Educación Superior con Especialidad en Formación del Profesorado. Actualmente Coordinador Regional de la Unidad de Recursos de Información de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Palabras Claves: Dignidad, Desarrollo, Pedagogía de la Dignidad, equidad e Igualdad.

1. El encuentro con la dignidad es reconocer nuestra realidad; para comprenderla y juntos transformarla; elementos de la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad

“Ha llegado el momento en que tenemos que decir lo que vamos a hacer, estoy convencida de que todo el mundo está ciego al menos las personas que he visto hasta ahora se comportan como ciegos. En tal situación ¿Cuál es la responsabilidad de tener ojos cuando los demás parecen haberlos perdido?

**Adaptado del Ensayo sobre la Ceguera.
(Saramago, 2006)**

El punto de partida de la propuesta de la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad es el encuentro con la dignidad, reconociendo el contexto en el que estamos inmersos, ya que es determinante para transformar nuestra dignidad, para reconocer la realidad comprendemos que es una tarea de todos y todas las personas que padecemos dicho contexto. Los pilares para reconocer nuestra realidad son la búsqueda por la igualdad y equidad, cuando un ser humano es tratado de manera inequitativa y no existen condiciones de igualdad en el acceso a los recursos y derechos fundamentales no podemos aspirar que se ha alcanzado a vivir con dignidad.

Partimos de la premisa que la educación para la dignidad es el inicio del camino, ya que cada comunidad y persona u organización construirán sus propios caminos, desde el reconocimiento de la dignidad y permitirá abrazar un sueño común para el disfrute de la vida con dignidad, el reto de la PDEI es configurar un planteamiento que esté en constante transformación y que sirva de insumos para

todos aquellos que desean repensar sus comunidades y para ello necesitan una visión distinta de educación.

La PDEI, es una experiencia del Sur de Honduras, marca el inicio de un sueño en la construcción de una propuesta educativa que surja desde las comunidades con el reconocimiento de la realidad que enfrenta; asimismo comprender como las diferentes fuerzas trabajan para mantener la realidad actual o transformarla. El modelo educativo actual en Honduras está organizado para mantener la realidad, ya que se forma a las personas para que se integren al modelo de desarrollo extractivista.

En Honduras el avance del modelo extractivista inmerso en el Sistema Capitalista está colocando a las comunidades en riesgo, una sociedad al borde del colapso, estamos viviendo las consecuencias de un Estado fallido, al servicio de unos pocos que controlan los medios y modos de producción, mientras eso sucede las comunidades enteras se encuentran abatidas por grandes desigualdades e inequidades, el acceso a cubrir las necesidades elementales es un reto para las familias en Honduras. Ante ese panorama tan desalentador, encontramos programas y proyectos asistencialista que más que transformar la realidad, parecieran que solo enseñan a las comunidades a padecer la realidad y no cambiarla, pero esperar algo distinto del modelo que está generando la brecha de pobreza sería algo ingenuo de nuestra parte.

La Pedagogía de la Dignidad, es una propuesta que busca construir acciones educativas alternativas para que las comunidades recuperen la voz y se integren al debate público nacional con claridad de sus propios objetivos y así cambiar el actual orden de cosas que generan estas grandes desigualdades; la importancia radica en reconocer que cada comunidad tiene todo el derecho de construir su propio camino ya que “nada sucede por casualidad, todo tiene una razón histórica que ha hecho posible la construcción del país que tenemos, el municipio que tenemos y la organización que tenemos” (Cádiz, s.f. pág.1)

Partiendo de la idea que el encuentro con la dignidad es reconocer nuestra realidad surge la necesidad de preguntarnos como hondureños: ¿En qué consiste el modelo extractivista aplicado en Honduras y sus implicaciones en las comunidades?, partiendo de los elemental Honduras, está ubicado en el centro de América, posición

que permite gozar al acceso a dos océanos (Atlántico y Pacífico), con una extensión territorial 112,492 Km², de los cuales 4.3 millones de tierra son con potencial para impulsar un verdadero programa de desarrollo, comparte fronteras terrestres con: Nicaragua, El Salvador y Guatemala y comparte frontera marítima con ocho países.

Desde cualquier ángulo Honduras cuenta con muchas posibilidades para impulsar un verdadero modelo de desarrollo para reducir las grandes desigualdades e inequidades, tenemos el segundo pulmón natural después de El Amazonas, el segundo Arrecife de coral más grande, pero ni con tanta riqueza Honduras ha logrado materializar un programa de desarrollo que beneficie a las grandes mayorías.

Honduras se posiciona como uno de los países más pobres de América Latina, generando territorios en riesgo ya que el actual modelo económico profundiza las políticas extractivistas, según la UNAH, 2020 afirma que:

La tasa de pobreza total se disparó a partir de 2019 y desde el 2018 disminuyó la tasa de crecimiento económico, agudizándose en el 2020 producto de la crisis sanitaria provocada por la pandemia y los fenómenos ambientales... La tasa de pobreza de los hogares hondureños medida a través del Método de la Línea de Pobreza mostró un incremento sin precedentes al pasar de 59.3% de los hogares pobres en el 2019 a una estimación aproximada del 70% en el 2020. (UNAH, 2021).

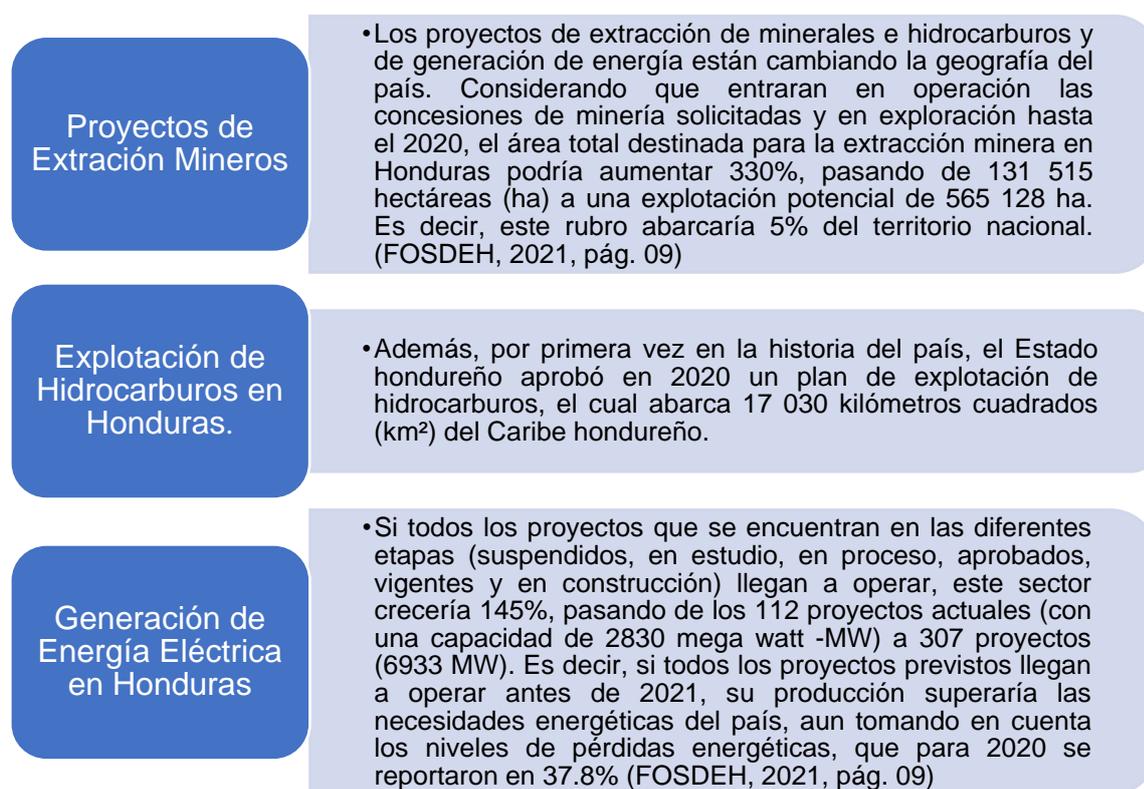
Ante este panorama, cabe la interrogante: **¿cómo un país con tantos recursos ha generado tanta desigualdades e inequidades?**, llegando hasta el punto de poner en peligro la vida, en sus propios territorios. Cuando se reflexiona en la respuesta, se llega a un punto de encuentro que es: “el agudizamiento del modelo extractivo en Honduras, esto se ve agudizado por el debilitamiento e ineficiencias de las instituciones frente a estas grandes élites financieras, que ven en los territorios la posibilidad de aumentar sus capitales, esto trae “nuevas formas de pobreza, privaciones y exclusión” (Petras, 2007, pág. 10).

2. El modelo extractivista en Honduras principal generador de desigualdades e inequidades y la educación colonial:

La profundización del modelo extractivista en Honduras a provocado que la gran mayoría de los recursos que se pueden utilizar para impulsar verdaderas acciones de transformación desde las comunidades; están en manos de unos pocos, generando una gran brecha en el acceso a los recursos.

El Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo en Honduras (FOSDEH), comparte algunos elementos para entender la profundización del modelo extractivista:

Ilustración 1: Profundización del Modelo Extractivista en Honduras



En 200 municipios (70% del total en el país) hay áreas de concesión minera o proyectos de generación de energía eléctrica. Las concesiones mineras se extienden sobre 185 municipios y los de generación de energía eléctrica sobre 81 municipios. Mientras otros 25 municipios en la costa Caribe podrían ser afectados por la extracción de hidrocarburos (FOSDEH, 2021, pág. 09)

Lo anterior presenta un panorama incierto, más desolador que halagador, la propuestas y búsquedas de alternativas a toda esta estructura basadas en el autoritarismo y desarrollista no pueden estar sustentada en una educación colonial, como lo advierte Chomsky:

Tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado y diseñado fundamentalmente para formar a personas con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a las personas, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (Noam, 2001)

El reto en Honduras es impulsar una educación que permita recuperar la dignidad del ser humano, pero para lograrlo es necesario un pacto por la educación pública, que nos convierta en autores protagónicos en el desarrollo de nuestras comunidades y no solo actores interpretando el guion elaborado por unos pocos, solo así se logrará detener el avance de este modelo extractivista que está poniendo el riesgo la vida ya que estas grandes corporaciones con estos mega proyectos solo dejan los daños ambientales, aumento del empobrecimiento, desplazamientos masivos, etc.

La pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad un camino, pero no el único:

El análisis de la realidad es fundamental desde la pedagogía de la dignidad, ya que nace de la necesidad de defender la vida desde la materialización de una propuesta educativa que surge de las comunidades, abrazando los sueños y los deseos de convertir otra realidad posible, para lograr iniciar este recorrido histórico sin duda, es importante reconocer que se transforma caminando, forjando los senderos por donde pasarán los seres humanos libres, no es una meta, es en el caminar que se construye dignidad. Pero para ello el principal reto es encontrarnos y reconocernos que podemos ser autores de nuestro propio caminar.

Lo anterior se sustenta en lo expresado por Max-Neef, considera que una de las primeras acciones a impulsar desde los territorios para iniciar este camino es:

De allí que nuestra primer y desesperado esfuerzo ha de ser el de encontrarnos con nosotros(as) mismos(as) y convencernos, además, de que el mejor desarrollo al que podemos aspirar- más allá de cualquier indicador convencional que, más que nada, ha servido para acomplejarnos- será el desarrollo de países y culturas de ser coherentes consigo mismos. (Max-Neef, 1998)

Si partimos de este importante precepto cabe preguntarnos: ¿cuándo un ser humano logra dignificarse? La dignidad se recupera cuando logramos acceder a satisfactores para cubrir nuestras necesidades elementales. La historia de los más de 500 años de Honduras, nos muestran ejemplos significativos de acciones que no aportan a construir la dignidad de las personas, una de ellas es la priorización de los proyectos asistencialistas salidos de una profundización del modelo extractivista. En las agendas de las élites nacionales e internacionales, desarrollar el Estado no ha sido la prioridad, desde ese contexto se ha generado la imposición de gobiernos que con políticas públicas han favorecido a unos cuantos nacionales e internacionales, aumentando la brecha de inequidades y desigualdades en la población. Demostrando lo caro que se traduce no invertir en educación pública a tiempo, en vez de ello han generado un presupuesto de muerte donde se invierte más en armas que en educación.

El 19 de diciembre del 2016, El Heraldo publicaba ejemplos significativos de ese presupuesto de muerte:

Honduras suscribió con Israel un contrato que ronda los 209 millones de dólares, que equivale a unos 4,800 millones de lempiras para la reparación y repotenciación de los aviones F-5 A-37. Para la Fuerza Naval de Honduras se compró un buque guerra OPV, así como armamento para equipar las corbetas compradas a Holanda. (EL Heraldo, 2016).

Mientras eso ocurría las comunidades enteras afectadas por la pobreza y pobreza extrema, y un sistema educativo nacional en total abandono; que responde a los intereses de este actual orden de cosas y no permite impulsar la dignidad del ser humano, porque el sistema como tal no está diseñado para esas transformaciones, un valioso ejemplo del colapso del sistema educativo colonial

tradicional a favor del ser humano son los mismos datos oficiales presentados por el Estado:

Datos de la Encuesta de Hogares del Instituto Hondureño de Estadística (INE) muestran que el 44 por ciento de los niños y niñas de entre 3 y 17 años están fuera del sistema escolar. Los niños y niñas de los grupos con mayor nivel de exclusión de la cobertura educativa son aquellos que viven en la zona rural (48,7 por ciento), los que tienen entre 3 y 5 años (65 por ciento), y los adolescentes de entre 13 y 14 años (55,1 por ciento) y de 15 a 17 años (74,6 por ciento). La principal causa de inasistencias al tercer ciclo de la educación básica es la falta de recursos económicos. (UNICEF , 2019)

Lo anterior mostrado, es solo un indicador: el acceso al sistema educativo nacional público, esto deja por fuera el indicador calidad educativa, NO PUEDE HABER CALIDAD EDUCATIVA, cuando hay tantas inequidades y desigualdades en Honduras, desde allí que se ha hecho todo lo contrario que expresa Sun Tzu, en el arte de la guerra dice:

“Los Habitantes constituyen la base de un país, los alimentos son la felicidad del pueblo. El gobernante debe respetar este principio y ser sobrio y austero en sus gastos públicos... Las armas son instrumento de mala suerte; emplearlas por mucho tiempo producirá calamidades. Como se ha dicho: “Los que ha hierro matan, a hierro mueren” (2006, P.11).

Ante tal panorama la Propuesta de la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad, nace del clamor de las comunidades en el Sur de Honduras, que buscan impulsar un pacto por la educación pública que permita recuperar la dignidad del ser humano y forme autores protagónicos en la construcción de alternativas, que permitan romper la hegemonía de grupos pequeños que tienen a muchos sufriendo realidades adversas.

En un primer momento es importante desde la PDEI, la necesidad de construir análisis que partan de la realidad concreta de la ciudadanía, que nos permita preguntarnos: ¿Qué país tenemos? ¿Qué ciudadano y ciudadana tenemos? ¿Qué sociedad tenemos? Este ejercicio nos permitirá encontrarnos, reconocer nuestra realidad, es el inicio para recuperar la dignidad. Pero quedarnos en solo preguntarnos

¿Por qué estamos como estamos no lo es todo? Tenemos que ser capaces de comprender la importancia de la participación colectiva en esa reflexión por la dignidad, estos nos llevarán a valorar los recursos, la organización, la educación y la comunicación, elementos fundamentales de la pedagogía de la dignidad, para buscar las acciones para transformar: ¿Qué país soñamos? ¿Qué comunidades deseamos construir? ¿Qué ciudadano necesitamos para construir la sociedad que soñamos?

Estas acciones de reflexión ayudarán a romper los elementos que nos socializa el modelo educativo tradicional y colonial:

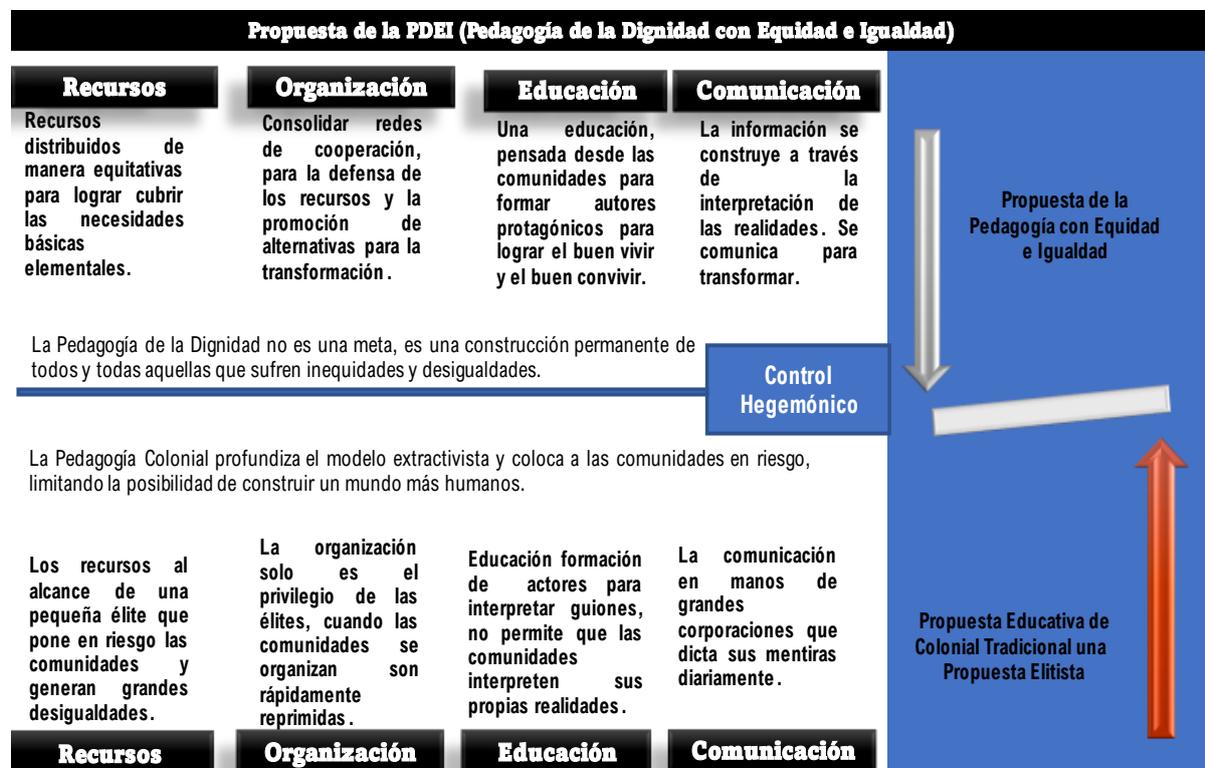
- ❑ Nos han hecho pensar que vivimos en el mejor sistema posible, lo que está sucediendo no tiene corte estructural es más un hecho sobrenatural.
- ❑ Soñar o desear construir otro sistema más humano es malo, satanizando de inmediato a todo aquel que pregunte de más. Es por ello, que la pregunta será un elemento clave, pero para ello tenemos que aprender a preguntarnos.
- ❑ La pobreza, es culpa únicamente de los que la sufren, se desvaloriza al ser humano, trasladándolo a un escenario indigno, se culpabiliza la víctima.
- ❑ Se normaliza la violencia no solo directa, sino las formas de violencias estructurales que generan las grandes inequidades y desigualdades en la población, también se normaliza la violencia cultural, que son aquellas que buscan legitimar las violencias estructurales y directas.

Estos elementos clarifican lo planteado por Antonio Gramsci cuando reconoce el papel de la educación como agente socializador de la cultura, que puede ser una educación pensadas por las élites o por las masas, ambas defenderán proyectos distintos:

Crear una nueva cultura no significa hacer solo individualmente descubrimientos originales, sino también, y especialmente difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas, por así decirlo, y por tanto convertirlas en base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. (Gramsci, 1991)

La PDEI, se plantea como un camino alternativo, pero no el único que puede salir del seno de las comunidades que construyen procesos que permitan reducir las grandes desigualdades e inequidades, desde esa visión se plantea las dos

percepciones de la educación, lo impulsado por la pedagogía colonial tradicional en Honduras y lo planteado por la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad:



Fuente: Elaboración propia, propuesta de la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad.

La pedagogía de la Dignidad es una propuesta de educación pensada desde los que día con día sufren las grandes inequidades y desigualdades del modelo extractivista aplicado en Honduras, es pensar y actuar por el derecho legítimo de construir un país más digno y justo. Este modelo plantea la esperanza de juntarnos en la construcción de una educación con autores como sujetos de derecho, no se puede resolver el problema educativo sino se revisan aspectos de las políticas económicas que surgen de un modelo pensado por una minoría.

¿Cómo nos daremos cuenta, cuando las transformaciones estén incidiendo en la recuperación de nuestra dignidad desde la PDEI?

La Propuesta de la pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad, se nutre de planteamientos importantes para su consolidación: una de ellas es el

desarrollo a escala humana, que permite ver la dignidad como algo más real, dicho de otra forma, es la posibilidad de los seres humanos de acceder a cubrir nuestras necesidades y acceder a los satisfactores de manera libre, es así que entendemos las necesidades humanas: “no solo como carencias sino también, y simultáneamente, potenciales humanas y colectivas” mientras que los satisfactores: “Son formas de ser, tener, hacer y estar de carácter individual y colectivo, conducen a la actualización de las necesidades” (Max-Neef, 1998)

Desde el Desarrollo a Escala Humana se plantea las necesidades humanas elementales, columna vertebral de la pedagogía de la dignidad para aportar a la construcción de una educación que ayude a formar autores para impulsar propuestas desde este enfoque:

NECESIDADES HUMANAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
	1/	2/	3/	4/
SUBSISTENCIA	Salud física, salud mental, equilibrio, reciprocidad, humor y adaptabilidad.	Alimentación, abrigo, trabajo digno.	Alimentar, procrear, descansar y trabajar.	Entorno vital, entorno social.
	5/	6/	7/	8/
PROTECCIÓN	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio y reciprocidad.	Sistema de salud digno, ahorro, seguridad social, legislaciones, derechos, familia y trabajo digno	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender.	Contorno vital, contorno social, morada.

NECESIDADES HUMANAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
AFECTO	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor.	10/ Amistades, parejas, familias, animales domésticos, plantas, jardines.	11/ Acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivas y apreciar.	12/ Privacidad, hogar, espacios de encuentro.
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	14/ Literatura, maestros, métodos, políticas educacionales, políticas comunicacionales.	15/ Investigar, estudiar, experimentar, aduar, analizar, meditar, interpretar.	16/ Ámbitos de interacción formativa, escuela, universidades, academias, agrupaciones, comunidades y familia.
PARTICIPACIÓN	17/ Adaptabilidad, receptividad, reciprocidad, disposición, convicción,	18/ Derecho, responsabilidad es, obligaciones,	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar,	20/ Ámbito de interacción participativa: cooperativas, asociaciones,

NECESIDADES HUMANAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
OCIO	entrega, respeto, posición, humor.	atribuciones, trabajo digno.	dialogar, acordar y opinar.	espiritualidad, comunidades, vecindario, familia.
	21/	22/	23/	24/
CREACIÓN	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, tranquilidad, sensualidad.	Juego, espectáculos, fiestas, calmas.	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar.	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes.
	25/	26/	27/	28/
IDENTIDAD	Pasión, voluntad, inclusión, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad.	Habilidades, destrezas, métodos, trabajo.	Trabajar, inventar, construir, idear, poner, diseñar, interpretar.	Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal.
	29/	30/	31/	32/
	Pertenencia, coherencia, diferencias,	Símbolos, lenguaje, hábitos,	Comprometerse, integrarse, confundirse,	Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad,

NECESIDADES HUMANAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
	autoestima, asertividad.	costumbre, grupos de referencias, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo.	definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
LIBERTAD	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.	34/ Igualdad de derecho.	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, meditar.	36/ Plasticidad, espaciotemporal.

Fuente: Copiado Textualmente Desarrollo a Escala Humana. (Max-Neef, 1998)

La PDEI, es una propuesta orientada a la construcción del SER, TENER (entendiendo aquellos satisfactores que nos permitan vivir con dignidad, no tener como acumulador), HACER, capacidades y habilidades para que desde las comunidades se puedan construir espacios de participación y de compromiso para el diseño de alternativas para cubrir nuestras necesidades y avanzar en la recuperación de nuestra dignidad y por último el ESTAR, son nuestros entornos esenciales vitales, como construimos espacios donde otros también puedan SER, TENER, HACER y ESTAR con dignidad.

Configurar una propuesta educativa, desde la pedagogía de la dignidad implica reconocer esas grandes desigualdades e inequidades que rodean nuestro entorno y que imposibilitan alcanzar los satisfactores, para cubrir las nueve necesidades elementales, ya que no podemos creer que desde la propuesta educativa colonial tradicional del Modelo Extractivista que se aplica en Honduras, saldrán iniciativas que contribuyan a cambiar el orden de cosas que afecta a la gran mayoría de seres humanos.

Corresponde a las comunidades conscientes de que otra realidad es posible, puedan diseñar su propio esquema educativo partiendo de esa reflexión profunda de la realidad: ¿Cómo estamos? ¿Por qué estamos cómo estamos? Y ¿Qué acciones impulsamos para cambiar cómo estamos? La pedagogía de la dignidad no da las respuestas, ni tampoco el camino a seguir, simplemente motiva el sueño de una pedagogía más humana y que permite los diálogos para alcanzar lo que siempre fue nuestro: La vida misma.

Quedarán ideas fuertes, estamos para padecer la realidad o vivir la realidad, la propuesta de la pedagogía de la dignidad no se centra en una educación informal, sino que asume una concepción formal, dada así por las mismas comunidades la legalidad del quehacer educativo, una interacción profunda con el SER, FAMILIA, COMUNIDAD, ESCUELAS y CONTEXTO, donde cada autor está inmerso.

Es así como la Pedagogía de la Dignidad con Equidad e Igualdad, se convierte en la estrategia educativa para lograr la Subsistencia Digna, la Protección, el Afecto, el Entendimiento, la Participación, el Ocio, la Creación, Identidad y Libertad, solo así podremos expresar que las comunidades en Honduras tenemos dignidad.

Seguramente este pacto por la educación tendrá distintos caminos en cada comunidad, ya que se reconoce libremente que los pueblos tienen su propio derecho de construir su caminar, condición que desde la colonia se nos ha negado a la mayoría en la América Latina, que guarda el regreso del pensamiento y amor por la construcción de patrias dignas, igualitarias, equitativas y justas. No es una meta, es el caminar en el que construimos historia por la dignidad del buen vivir y el buen convivir.

Bibliografía

- FOSDEH, UNAH, & OXFAM. (2021). *Territorios en Riesgo III, Minería, hidrocarburos, y generación de energía eléctrica en Honduras*. Tegucigalpa : FOSDEH, UNAH, OXFAM.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata .
- Gramsci, A. (Julio-Diciembre de 1991). *SIGNOS TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACIÓN*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html
- Max-Neef, M. A. (1998). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo, Uruguay : Icaria S.A. .
- Noam, C. (2001). *La (des)educación*. Barcelona : Crítica .
- Saramago, J. (2006). *Ensayo sobre la ceguera*. España: ALFAGUARA.
- Tzu, S. (s.f.). *El Arte de la Guerra*. España: EL LIBRO TOTAL .
- UNICEF . (2019). <https://www.unicef.org>. Obtenido de <https://www.unicef.org/honduras/que-hacemos/educaci%C3%B3n-de-calidad>



CÁNDIDO JOSUE FLORES CONTRERA

Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, máster en Educación con Especialidad en TIC en educación, enlace de ABBACOenRED Honduras, Coordinador de la Unidad de Recursos de Información

Correo: josuecandidoflores@gmail.com
cel.: +504 3333-36-94

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA MEJORAR EL NIVEL DE AUTOESTIMA DE LOS ESTUDIANTES DEL 2DO. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. 80822 “SANTA MARÍA DE LA ESPERANZA”⁴²

José Leoncio Bautista Córdor, Perú
Universidad Nacional de Trujillo
<https://orcid.org/0000-0002-1865-8287>

Email: jbautista@unitru.edu.pe

Olga Estela Mendoza León, Perú

Universidad Nacional de Trujillo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4934-4800>

Email: omendoza@unitru.edu.pe

Diana Emérita Germán Reyes, Perú

I.E “Santa María” La Esperanza.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4308-5596>

dianaemegere@gmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación del programa de educación emocional en la mejora de los niveles de autoestima en los niños del segundo grado de educación primaria de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, Trujillo en el año 2019. Es una investigación de tipo Cuasiexperimental, se utilizó un diseño Pretest y Post-Test con grupo experimental y grupo control, la muestra fue de 30 estudiantes, El instrumento utilizado para la recolección de datos de nuestro trabajo de investigación fue: Test de Autoestima – 25, para la Prueba de hipótesis se utilizó la Prueba de t Student para comparación de promedios de autoestima en el grupo experimental y control; los resultados evidenciaron que la aplicación del programa logró mejorar significativamente la autoestima en los niños de la muestra de estudio, a través del aprendizaje y práctica permanente de emociones positivas como desarrollar la capacidad de amarse y amar a los demás, practicar y promover la práctica en los demás de la risa, la alegría y la felicidad, valorarse a sí mismos y aprender a valorar a los demás, practicar actos de valor y la seguridad.

Palabras clave: autoestima; educación emocional; emociones positivas.

⁴² Este artículo fue publicado en la Revista científica Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA ISSN 1810-6781 Rev. Cienc. Technol. 18(1): 43-58, (2022)

INTRODUCCIÓN

La educación es una tarea multidisciplinar y multiinstitucional considerando la complejidad de problemas en la sociedad actual, que cada vez se agudiza en los entornos escolares y sociales, como son la violencia en muchas de sus manifestaciones: *bullying*, peleas y agresiones entre compañeros y grupos, consumo de drogas, violaciones, embarazos tempranos, pandillaje, delincuencia, etc. Tal como lo plantean Díaz y Sime (2016) la escuela no ha logrado el gran reto de la convivencia pacífica, la educación es un acto formativo y la convivencia escolar es una construcción personal y social, lo cual debe institucionalizarse a nivel de políticas en cada una de las instituciones.

La violencia en sus múltiples formas sigue avanzando aceleradamente en nuestra región y país; la educación en una sociedad tiene un propósito fundamental que es contribuir a la solución de su problemática, de parte de Ministerio de Educación hay ausencia de políticas educativas preventivas para el problema de la violencia de manera específica, la universidad no puede ser ajena. Por ello debemos encaminar la educación con una mirada distinta frente a la violencia social, tomando como un eje de desarrollo la Educación Emocional. Partimos de la premisa de la Teoría de la Agresión-Frustración-Agresión, la hipótesis según la cual la frustración causa agresión, fue desarrollada inicialmente por Dollard, Dobb, Miller, Mower y Sears y más adelante por Berkowitz (Mustaca, 2018), inspirados en el psicoanálisis, es decir que toda “agresión” que recibe el niño o estudiante tanto física como psicológica ya sea en su hogar, barrio o la institución educativa, proveniente de hermanos, padres, chicos más fuertes o agresivos del barrio, maestros o compañeros en el aula, se va acumulando a manera de frustración, por la incapacidad de no poder hacer nada frente a las diversas agresiones, ese sentimiento de impotencia deteriora en el niño su autoestima. La frustración es una carga de energía negativa muy fuerte que para no dañar al YO debe ser descargada con otros más débiles como agresión, formándose un círculo vicioso de la agresividad. El niño o estudiante agredido a su vez va desarrollando todo un conjunto de emociones negativas como la ira, la cólera, rabia, odio, deseo de venganza, enemigos, miedos o temores, etc. a nivel cerebral tal como lo plantea Jensen(2010) segregan neurotransmisores como exceso de adrenalina, vasopresina y cortisol los cuales elevan sus niveles de estrés; dichos

estudiantes se muestran muy sensibles, se irritan con facilidad, son negativistas, desanimados para hacer tareas, desmotivados por aprender, con ideas irracionales, tales como: no puedo, no lo sé, que aburrido, no quiero estudiar, las clases me aburren. Al mismo tiempo Jensen (2010) en sus investigaciones descubre que cuando la serotonina disminuye suele aumentar la violencia, no solo estos desequilibrios pueden provocar una conducta impulsiva y agresiva, sino que también pueden llevar a una vida de violencia. González(2015) afirma que en la teoría dual de los instintos Freud plantea que la agresividad se presenta como una pulsión autónoma que se dirige hacia el exterior como actos de violencia y agresión, pero estas pulsiones agresivas deben encontrar salida y no reprimirse, en caso de ser reprimidas generarán en el niño malestar y ansiedad a su YO; la energía agresiva es intensa y genera impulsividad en el niño, dichos niños no controlan sus impulsos y reaccionan de manera agresiva y violenta a todo que le causa malestar, pero por otro lado por sus niveles elevados de ansiedad hacen que se irrite y moleste con facilidad y responden violentamente, frente a este problema se hace necesario que las instituciones educativas implementen políticas, propuestas pedagógicas innovadoras, planes o programas educativos que ayuden u orienten al niño a sublimar las conductas agresivas y violentas en actividades deportivas, musicales, artísticas, etc. que ayuden al niño a su desarrollo equilibrado.

Tiria(2015) encontró que las emociones negativas, influyen significativamente en el desempeño académico de los niños, produciendo en ocasiones baja concentración y en otras reacciones agresivas que afectan la convivencia tanto en casa como la escuela, la emoción negativa desencadena un comportamiento que puede afectar la convivencia tanto en la familia como en la escuela y aula, si bien es cierto que no podemos reprimir la emoción pero si podemos educarlo para ser consciente de la emoción y poder regularla, conociendo que afecta a su rendimiento escolar y su sociabilidad.

Las emociones tienen un componente fisiológico y tal como plantean muchos psicólogos estas deben dejarse expresar para no ser reprimidas, es cierto, los sentimientos de tristeza, la ira o cólera por sí mismos en el niño no son malos, se deben dejar expresarse libremente, pero si esta ira es frecuente y además por la ira y la cólera que siente el niño agrede a otros niños y genera conflictos permanentes

en la familia o el aula, es importante reflexionar y plantear alternativas a las emociones que pueden dañar al niño o a otros niños cercanos. Para Rodríguez (2015) los adultos no pueden elegir lo que sienten, los niños tampoco pueden elegir sentir lo que sienten, por lo que las únicas opciones adecuadas se ubican en educar las emociones, aprender a sentir lo que se siente. Las emociones en los niños se educan tomando en cuenta la emocionalidad de los niños y de las niñas, es decir valorándolos como seres humanos que poseen corazón y cerebro.

La educación de competencias socioemocionales debe ser recibirá desde el hogar por la familia, iniciar en educación inicial y continuarse en todo el sistema educativo, para lo cual Jara (2018) plantea que el rol del docente es fundamental, por lo cual el docente debe comprender y aplicar las competencias que involucran la educación emocional: conciencia emocional, habilidades socioemocionales, regulación emocional, autoestima y habilidades para la vida.

La educación en estos dos últimos años ha dado un cambio radical, el rol protagónico del maestro en el acto educativo y el aula como un espacio para interaprendizaje y socialización, ha sido cambiado con la educación no presencial y uso de medios virtuales, sin embargo, esto no ha sido un impedimento para asumir nuevos retos educativos. En aislamiento social por la pandemia del coronavirus ha ido poco a poco afectando el estado emocional de toda la familia, y que no decir de los niños, acostumbrados a correr y salir libremente a espacios abiertos e interactuar permanentemente con otros niños de su barrio y escuela, por ello más aún se hace necesario reconocer la importancia de las emociones en la educación en un momento sin precedentes en la historia de la educación tal como lo plantea Sanagustín(2020) hay que saber reconocer, tratar, expresar y gestionar las emociones adecuadamente; para favorecer la adquisición de estas competencias debemos tener en cuenta también el proceso madurativo en el que los niños se encuentran, es decir, las emociones al igual que cualquier otra competencia se entrena y desarrolla teniendo en cuenta la capacidad del sujeto en ese momento para adquirirla. Los padres y maestros debemos ver como oportunidad al confinamiento social por el coronavirus para promover y generar espacios educativos desde la familia. En estos últimos tiempos los educadores siempre hemos reclamado que los padres deben pasar más tiempo con sus hijos, esa oportunidad ha llegado, el entorno

familiar se convierte en tiempo y espacio de crecimiento saludable para el niño y su familia, con la subyacente y extraordinaria trasmisión de afecto, cariño, alegría, felicidad y gozo por la vida. Los maestros juegan un rol dinámico fundamental para orientar la educación emocional, donde el niño y su familia tengan espacios y tiempo para actividades formativas y educativas para su desarrollo. Pintar juntos, tocar instrumentos, cantar, bailar, grabarse un video, actuar con toda la familia para un tik tok, etc. son no solo un pretexto para sentirse bien, sino para descubrir nuestra integralidad de personas. Por ello, los maestros no debemos desperdiciar estos espacios y repensar la tarea educativa en estos nuevos espacios y actores, debemos diversificar los planes y programas atendiendo a las circunstancias y necesidades reales; evitar la tareas sin sentido, las mismas que han sido muy criticadas por diversos expertos en pedagogía y psicología, por su condición de repetitivas, mecánicas, aburridas y frustrantes para el niño y que traen como consecuencia el rompimiento de las relaciones sanas entre él y sus padres, elevándolas a la categoría de tóxicas y muy perjudiciales para la salud mental del niño. Una tarea sin sentido provoca en el niño desmotivación, distracción y retraso en su cumplimiento a tiempo, los maestros exigen enviar evidencias, muchos padres tampoco entienden y no pueden apoyar a sus hijos, en el entorno familiar se generan conflictos, el niño se frustra, encoleriza, se genera sentimiento de culpa y, lo más perjudicial, afecta su autoestima. Una baja autoestima genera el desarrollo de ideas irracionales tales "no puedo", "no me quieren", "no soy feliz", etc. Todo ello conlleva a una serie de trastornos que perjudica gravemente la salud de los niños. Los maestros, con creatividad y capacidad de innovación pedagógica, deben seleccionar y adaptar actividades a la realidad, respetando la naturaleza del niño, sus intereses, necesidades y características. Sabemos que el niño tiene mucho interés lúdico, mucha energía creativa, inventiva, iniciativa de hacer cosas nuevas o que no sabe. Esta es la oportunidad que debe aprovechar el maestro para dejar tareas que vayan más allá del logro de aprendizajes a nivel cognitivo, al contrario, debemos poner énfasis en actividades de aprendizaje que los niños pongan en práctica los valores en familia, que se distribuyan roles en la casa, se integren con los hermanos favoreciendo su desarrollo de habilidades sociales y lo más importante promoviendo el afecto, el amor, la alegría, la felicidad, etc. Planificar actividades para que el niño desarrolle destrezas al preparar los alimentos junto a sus padres, que tomen nota de

los ingredientes, escriban las recetas de mamá, que produzcan textos sobre los secretos de cocina de la abuela, aprender de los talentos del padre y de la madre, de los hermanos; aprender a preparar una nueva receta con los padres no solo es eso, preparar juntos un queque o galletas lleva a actividades conexas y fundamentales para el desarrollo de las emociones. De igual manera debemos aprovechar tiempos para dibujar juntos, practicar juegos de mesa para la familia cómo el ludo, monopolio, yenga y otros. También para practicar juegos de razonamiento como aprender a jugar ajedrez o damas, construyamos y armemos tangramas, origami, kirigami. Asimismo, contar chistes, reírnos a carcajadas libremente, contar y leer cuentos juntos, ver y comentar videos educativos, etc. Son tiempos, también, para que los hijos pregunten a los padres cómo se conocieron, escribir su historia, escenificarla. Son tiempos en los que el niño y los padres realmente pueden desarrollar y crecer como familia, fortaleciendo su identidad, su afectividad, su infinito amor filial. De la planificación y orientación del maestro en cada una de estas actividades depende para que se haga de esta oportunidad un acto realmente educativo y un tiempo inolvidable para el niño. Los maestros de educación primaria se encuentran en un escalón educativo formativo básico para lograr el desarrollo integral del niño en todas sus áreas y juegan un rol formativo fundamental, ellos no solo aportan al logro de conocimientos sino lo más importante de su rol es formar integralmente a los estudiantes, a través de su acto educativo deben promover espacios emocionales de compensación a las carencias que pueda tener el niño, por lo tanto los docentes deben diseñar estrategias para convertir la energía agresiva o violenta en energía creativa e innovadora; en nuestro trabajo de investigación proponemos desarrollar un conjunto de talleres de Educación Emocional tomando como eje principal la emoción más poderosa e importante “el amor” y desarrollo de capacidades para amarse a sí mismo y la familia, el segundo eje es conocimiento y valoración de capacidades y aceptación de sí mismo, desarrollando la seguridad y confianza, el tercer eje de talleres están centrados en risa que genera en los niños alegría y felicidad y el cuarto eje está referido a la regulación emocional a través de ejercicios de respiración, relajación, meditación y yoga.

El presente trabajo de investigación constituye un aporte significativo a los docentes y psicólogos para hacer sus propuestas para mejorar autoestima a través de acciones

educativas en base a las emociones positivas. Para Ruiz (2011) la autoestima es el grado de aceptación, valor que el sujeto otorga a la imagen que tiene de sí mismo, la autoestima positiva se da cuando el individuo se respeta y estima, sin considerarse mejor o peor que los otros y sin creerse perfecto, es decir, cuando el sujeto reconoce sus capacidades y limitaciones y se acepta cómo es.

Con la implementación de educación emocional estaremos ejecutando procesos de educación preventiva sobre la violencia escolar y el bajo rendimiento escolar, considerando que los más vulnerables al acoso escolar y agresiones de los compañeros son los estudiantes con baja autoestima según lo demuestran las investigaciones de Tobalino López, D., Dolorier Zapata, R., Villa López, M., Menacho Vargas, I. (2017), de igual manera las investigaciones de Laguna(2017) demuestran que los estudiantes con baja autoestima tienen bajo rendimiento. Esto no lleva a sugerir que con la implementación y desarrollo de Programas de Educación Emocional en las aulas escolares y al mejorar la autoestima en sus estudiantes, disminuiría significativamente los problemas descritos.

Nuestro trabajo de investigación plantea el siguiente problema: ¿Cuál es la influencia de la aplicación del programa de educación emocional para mejorar el nivel de autoestima en los niños del segundo grado de la

I.E. N.º 80822 “¿Santa María de la Esperanza”, Trujillo, 2020?

El objetivo general: Determinar la influencia de la aplicación del programa de educación emocional en la mejora de los niveles de autoestima en los niños del segundo grado de educación primaria de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, Trujillo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación fue de tipo Cuasiexperimental, se utilizó un diseño Pretest y Post-Test con grupo experimental y grupo control, implica tres pasos a ser realizados:

- a) Una medición previa de la variable dependiente a ser estudiada (pre-test).
- b) Aplicación de la variable independiente o experimental “X” a los sujetos del grupo.
- c) Una nueva medición de la variable dependiente en los sujetos (post-test).

Nuestra investigación por ser de carácter cuasiexperimental se utilizó un diseño Pre-test Post-Test con grupo experimental y grupo control:

Su esquema es el siguiente:

G E: O1 X O2

G C: O3 - O4

Donde:

G.E: Grupo experimental conformado por 30 niños del segundo grado “A”

G.C : Grupo control conformado por 30 niños del segundo grado “B”

O1 : Pre-test: Evaluación del nivel de desarrollo de la autoestima, antes del desarrollo del programa de educación emocional, al grupo experimental.

O3 : Pre-test: Evaluación del nivel de desarrollo de la autoestima, antes del desarrollo del programa de educación emocional, al grupo control.

X : Aplicación del programa de educación emocional al grupo experimental.

O2 : Post-test: Evaluación del nivel de desarrollo de la autoestima al culminar la ejecución del programa de educación emocional al grupo experimental.

O4 : Post-test: Evaluación del nivel de desarrollo de la autoestima al culminar la ejecución del programa de educación emocional al grupo control.

Para medir el nivel de autoestima se ha utilizado el Test de Autoestima – 25, adaptación y 2da edición revisada. César Ruiz Alva (2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Nivel desarrollo de la autoestima en los niños del segundo grado de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, antes de aplicar el programa de educación emocional.

Niveles	Grupo control		Grupo experimental	
	Nº	%	Nº	%

Baja autoestima	6	20,0	5	16,7
Tendencia a baja autoestima	10	33,3	8	26,7
Autoestima en riesgo	8	26,7	10	33,3
Tendencia a alta autoestima	4	13,3	5	16,7
Alta autoestima	2	6,7	2	6,7
Total	30	100,0	30	100,0

Fuente: Test de autoestima

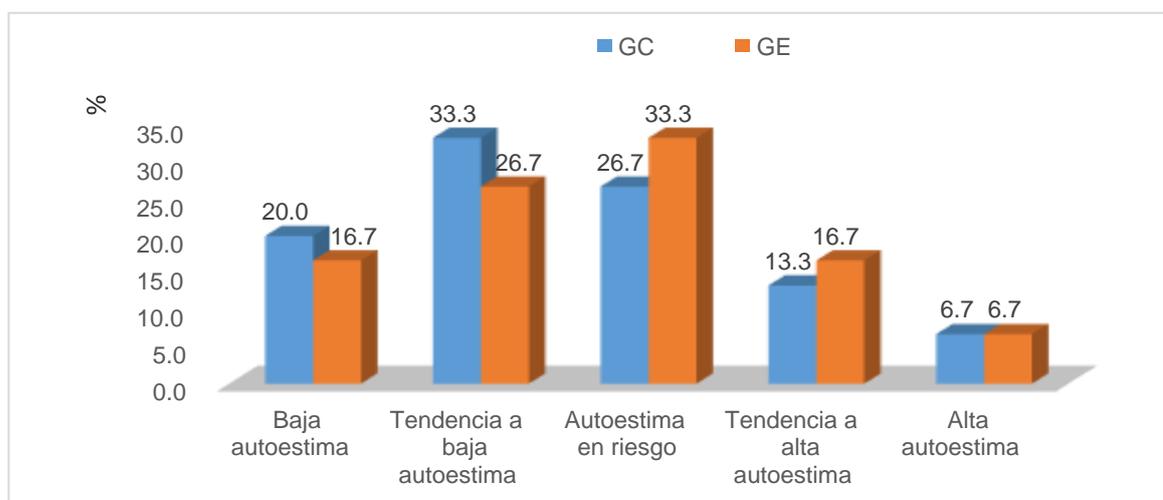


Figura 1. Nivel desarrollo de la autoestima en los niños del segundo grado de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, antes de aplicar el programa de educación emocional.

Interpretación: En el grupo experimental observamos que en pre test el 33,3% de los estudiantes tuvieron un nivel de autoestima en riesgo, un 26,7% en nivel de tendencia a baja autoestima y 16,7% en el nivel de baja autoestima, mientras que en el grupo control el 33,3% de los estudiantes se encuentran con tendencia a baja autoestima, 26,7% de estudiantes con autoestima en riesgo, 20% de estudiantes con baja autoestima.

Tabla 2. Nivel de desarrollo de la autoestima en los niños del segundo grado de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, después de aplicar el programa de educación emocional.

Niveles	Después			
	Grupo control		Grupo experimental	
	Nº	%	Nº	%
	Baja autoestima	5	16,7	2
Tendencia a baja autoestima	10	33,3	2	6,7
Autoestima en riesgo	8	26,7	4	13,3
Tendencia a alta autoestima	5	16,7	12	40,0
Alta autoestima	2	6,7	10	33,3
Total	30	100,0	30	100,0

Fuente: Test de autoestima

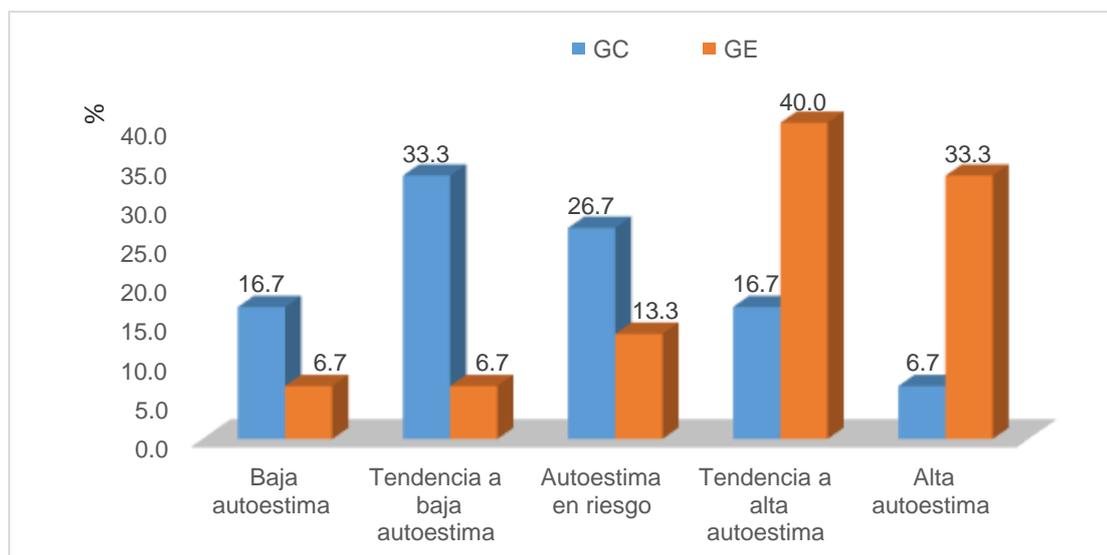


Figura 2. Nivel de desarrollo de la autoestima en los niños del segundo grado de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”, después de aplicar el programa de educación emocional.

Interpretación: Después de la aplicación del programa de educación emocional en el grupo experimental encontramos cambios significativos un 40 % tienen tendencia a la alta autoestima, un 33,3 % de estudiantes con alta autoestima, un 13,3 % en autoestima en riesgo, mientras que en el grupo control no hay mayores cambios un

33,3 % con tendencia a baja autoestima, un 26,7 % autoestima en riesgo, un 16.7 % baja autoestima y tendencia a alta autoestima.

Tabla 3. Medidas estadísticas de los puntajes obtenidos en autoestima en los niños del segundo grado de educación primaria de la I.E. N° 80822 “Santa María de la Esperanza”.

Medidas Estadísticas	Estudiantes			
	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Pre Test	Post Test	Pre Test	Post Test
Promedio	15,37	19,23	14,60	15,87
Desviación Estándar	4,198	4,539	4,090	4,015
Coef. De Variación (%)	27,3%	23,6%	28,0%	25,3%

Fuente: Test Autoestima

Interpretación: En el pre test de autoestima los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un promedio de 15,37 puntos, una desviación estándar de 4,198 y un coeficiente de variación de 27,3 % y en post test los estudiantes obtuvieron un promedio de 19,23 puntos, una desviación estándar de 4,539 y un coeficiente de variación de 23,6 %. En pretest de autoestima los estudiantes del grupo control obtuvieron 14,60 puntos de promedio, con una desviación estándar de 4,090 y un coeficiente de variación de 28,0 %, mientras que en post test los estudiantes obtuvieron 15,87 puntos de promedio, 4,015 desviación estándar y 25,3 % de coeficiente de variación. En el grupo experimental observamos una diferencia significativa luego de la aplicación del programa de educación emocional mientras que en el grupo control los promedios no sufrieron mayores cambios.

Tabla 4. Prueba de hipótesis estadísticas para comparación de promedios de autoestima en el grupo experimental y control de niños del segundo grado de educación primaria de la I.E. N.º 80822 “Santa María de la Esperanza”.

Comparación	Promedio		p	Valor Tabular (t)	α	Decisión para Ho
	Pre test	Post test				
Grupo Experimental	15.37	19.23	0.000	8.420	0.05	p < 0.05 Se rechaza H0
Grupo experimental v.s. Grupo control		19.23 15.87	0.004	3.043	0.05	p < 0.05 Se rechaza H0

Fuente: Tabla 2

Interpretación: En la Tabla 4 se exhibe después de la aplicación del programa que existe diferencia significativa entre el pre test y pos test del grupo experimental, entre el pos test del grupo control y el pos test del grupo experimental, porque con un nivel de 0,05 se encontró un valor $p < 0,05$. En consecuencia, el programa de educación emocional mejoro significativamente la autoestima de los niños.

En nuestro trabajo de investigación coincidimos con los planteamientos de Oatley y Jenkins (Bisquerra, 2011) quienes afirman que los acontecimientos son determinantes para las emociones, el comportamiento y el desarrollo personal; afirman si un acontecimiento es relevante y congruente con los objetivos personales desencadena una emoción positiva, por tanto satisfacción, disfrute, felicidad por lo que conllevar al sujeto al aumento de su autoestima, estas personas desarrollan capacidad de amarse y dar afecto a los demás. Ocurre lo contrario si los acontecimientos no son congruentes con sus objetivos personales, desencadenan emociones negativas, disminuye su autoestima, personas con ira, se sienten

amenazados, con miedo, ansiedad, tristeza. Concordante con estos planteamientos en nuestro programa de educación emocional hemos implementado actividades de emociones positivas para realizar vivencias con los niños, actividades que promuevan la alegría, la felicidad, el afecto y el amor con los padres y hermanos en familia cuyos resultados han sido mejorar la autoestima.

De igual manera coincidimos plenamente con Álvarez (2011) quien plantea que los programas de educación emocional mejoran la autoestima, esto se logra tal como lo planteamos en nuestro programa de educación emocional a través de la práctica cotidiana de las emociones positivas, lo cual permitió efectos positivos en la salud física y psíquica de los niños, ya que los niños tienen una actitud positiva hacia sí mismos y hacia los demás mejorando sus habilidades sociales y las relaciones interpersonales con las personas de su entorno.

Haeussler y Milicic (1995) plantean que una de las variables más significativas del éxito en la vida es tener autoestima positiva, debido a que se relaciona con el bienestar emocional, la adaptación social mejorando su imagen frente a los demás, mejora el rendimiento y su comportamiento. Dichos autores plantean un programa destinado a mejorar la autoestima centrándose en dos aspectos, cómo son la autovaloración y la valoración del entorno social, es decir la valoración que den los adultos. En concordancia con dichos autores en nuestro trabajo de investigación se recoge estos dos aspectos para la implementación del programa de educación emocional para mejorar la autoestima, actividades para el conocimiento de sí mismos, la valoración de sí mismo, de igual manera realizando actos de valor para ser valorado por sus padres y maestros. La percepción de lo positivo y expresión de esa percepción positiva de los diferentes cualidades y comportamiento de los niños es fundamental para mejorar su autoestima, los niños necesitan aprobación de sus diferentes actos, ellos necesitan escuchar de los adultos para ayudar a construir el concepto que ellos tienen de sí mismos, nuestra propuesta tan igual que los autores mencionados involucran el trabajo de los niños con sus padres y maestros.

Ruiz(2011) plantea que para estimular la autoestima positiva en la niñez debemos educar a los niños para quererse a sí mismos aceptando los propios logros y limitaciones, los niños deben aprender a sentirse bien consigo mismos, siendo capaz de crear posibilidades de logro de metas, motivándose y tomando riesgos,

concordamos con estos planteamientos, en nuestro programa de educación emocional incorporamos acciones para aprender amarse, a quererse, a valorar su imagen personal y desarrollar la automotivación para asumir retos o logros cada vez mejores.

Otro aspecto importante planteado en nuestra propuesta de un “programa de educación emocional para mejorar la autoestima” es sobre las bases teóricas de la inteligencia emocional, para lo cual recogemos los planteamientos de Goleman(2000) para desarrollar la inteligencia emocional en su componente intrapersonal que involucra la capacidad de autoconciencia, autorregulación y motivación, enseñando a los niños a tomar conciencia de las emociones positivas y ponerlas en práctica día a día para potenciarlas, y trabajar en las emociones negativas para controlarlas o regularlas, en nuestro programa consideramos actividades de respiración, relajación, visualización, uso de afirmaciones y decretos. Nuestro programa también considera sesiones actividades de automotivación y motivación de parte de los profesores y maestros a través de afirmaciones o frases que animen al trabajo, incluidas en todo el proceso de la clase.

Goleman(2000), Shapiro(1997), Jensen(2010) dichos teóricos hacen referencia en sus estudios a la relación directa de las emociones con las reacciones químicas a nivel cerebral (neurotrasmisores) y nivel corporal(hormonas), dependiendo del tipo de estímulo que provenga al entorno del niño este reaccionará, si los estímulos son agradables, de aprobación y valoración al niño segregaran neurotrasmisores y hormonas que hacen sentir al niño bien, alegre, feliz, por el contrario si reciben estímulos negativos se sentirán mal, con cólera, irá, rabia, pena, llanto, tristeza. Concordante con estos planteamientos en el presente estudio se proponemos actividades para desarrollar en los niños la risa, la alegría, la felicidad, a dar y recibir afecto, enseñamos a amarse y amar a los demás, para generar la producción a nivel cerebral de endorfinas y serotonina. Estos investigadores ponen especial interés en el trabajo educativo para la producción de estos neurotrasmisores al margen de consumir fármacos que contienen estas sustancias químicas sintetizadas, el cerebro humano es capaz de producir sus propios opiáceos naturales y en la dosis necesaria para el cuerpo lo que permite regular y desarrollar las emociones positivas. En sus investigaciones ponen especial interés en la producción cerebral de endorfinas y

serotonina pues ayuda al niño enfrentar la ansiedad y estrés que los conllevan a emociones negativas y que son muy frecuentes en niños por las actividades monótonas en las aulas de clase y en estos tiempos más aún sin salir a espacios con toda libertad por las prohibiciones de aislamiento social por causa de la pandemia. Descubrieron que niveles elevados de serotonina a nivel corporal disminuyen conductas agresivas e impulsividad en los niños.

CONCLUSIONES

La aplicación del programa de educación emocional para mejorar el nivel de autoestima de los estudiantes del 2do. grado de educación primaria de la I.E. 80822 “Santa María de la Esperanza” mejora positiva y significativamente la autoestima de los estudiantes; así lo demuestra la existencia de diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en pre test con los puntajes obtenidos en post test en los niños.

El 33,3 % de niños tienen autoestima en riesgo, 26,7 % tendencia a baja autoestima y 16,7 baja autoestima en pretest y luego de la aplicación del programa de educación emocional a los niños del segundo grado de la Institución Educativa 80822 “Santa María de la Esperanza” se tuvo un 40,0 % de niños con tendencia a la alta autoestima, un 33,3 % de niños con alta autoestima, un 13,3 % autoestima en riesgo y solo 6,7% de niños con tendencia y baja autoestima, evidenciándose un incremento en los niveles de autoestima en el grupo experimental.

La aplicación del programa de educación emocional logra mejorar significativamente la autoestima en los niños del segundo grado de la I.E. 80822 “Santa María de la Esperanza” a través del aprendizaje y práctica permanente de emociones positivas como desarrollar la capacidad de amarse y amar a los demás, practicar y promover la práctica en los demás de la risa, la alegría y la felicidad, valorarse a sí mismos y aprender a valorar a los demás, practicar actos de valor y la seguridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Filella, G.; Fita, E.; Martínez, F.; Pérez, N. (2011) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2011) *Educación Emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer

Díaz Better, S. P.; Sime Poma, L. E. (2016) Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49: 125-145.

Goleman, D. (2000) *Inteligencia Emocional*. Kairós

González, A. E. (2015) *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar*. [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3498>.

Haeussler, I.; Milicic, N. (1995) *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago de Chile:

Dolmen. Jara, T. L. (2018) *El rol docente como promotor de la educación emocional en el segundo ciclo del nivel inicial*. [Tesis Bachiller. Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16243/JARA>

Jensen, E. 2010. *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Laguna, N. (2017) *La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico*. [Tesis Maestría.

Universidad Del Tolima].

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2120/1/APROBADO%20NIRZA%20MARI SOL%20LAGUNA %20PROA%C3%91OS.pdf>

Mustaca, A. E. (2018) *Frustración y conductas sociales*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1): 65-

81. doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>

Rodríguez, L. M. (2015) *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC*. [Tesis Licenciatura.

Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia]. Repositorio Institucional

UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1415/2/TGT-165>.

Ruiz, C. (2011) *Test de autoestima-25*. Colegio Champagnat Maristas.
https://www.academia.edu/33314953/TEST_AUTOESTIMA_25_FORMATO_2011

Sanagustín, A. (2020) La importancia de la educación emocional en la nueva normalidad. *Revista Ventana Abierta*. Nº 53. <http://revistaventanaabierta.es/la-importancia-de-la-educacion-emocional-en-la-nuevanormalidad/>

Shapiro, L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.

Tiria, D. J. (2015) *La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria*. [Tesis. Tecnológico de Monterrey]. Repositorio institucional TEC.MX.
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy_Johanna_Tiria

Tobalino-López, D.; Dolorier-Zapata, R.; Villa-López, R.; Menacho, I. (2017) *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú*. *Opción*, 33(84): 359-377.



JOSE LEONCIO BAUTISTA CONDOR

Doctor en Psicología infantil especializado en problemas de conducta y aprendizaje, investigador especializado en el desarrollo infantil y educación preventiva.



OLGA MENDOZA LEÓN

Doctora en Educación, Maestra mención problemas de aprendizaje, licenciada en Educación Primaria. Ha ejercido la labor docente y directivo en Instituciones educativas públicas y privadas, actualmente labora en la Universidad Nacional de Trujillo.



DIANA EMÉRITA GERMÁN REYES

Doctora en psicología infantil, maestra en educación, licenciada en educación primaria, docente de la I.E. 80822 Santa María de la Esperanza Trujillo Perú.

BALANCE SOCIOLÓGICO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

Xosé Gabriel Vázquez Fernández, España

RESUMEN

La actual educación formal, correspondiente al llamado mundo desarrollado, todavía responde al modelo educativo memorístico e individualista conocido como «prusiano» y derivado de la Revolución industrial. Además, estamos yendo hacia una delegación de las funciones educativas paternas o familiares, entre ellas la atención a los vástagos (el conocido como fenómeno del «aparcamiento» de los hijos). Así como, también, seguimos evitando educar directamente en cuestiones vitales de suma importancia, como son los correspondientes a los ámbitos nutricional, sexual, emocional o ecológico de nuestra existencia. Es decir, hace falta que la evolución y/o cambio de la educación no siga en dique seco como hasta ahora, facilitando que pase de conformar individuos-técnicos a individuos-personas; lo que también se puede identificar con una educación más integral.

ARTÍCULO

Si hablamos de individuo y de sociedad, también tenemos que hacerlo de educación, ya que es como el «cordón umbilical» que une a ambos entes. Tal y como dijo Émile Durkheim (1917) en su famosa obra *Educación y sociología*, la educación es o supone la formalización de la socialización; es decir, la institucionalización de este proceso, entendido –precisamente– como la (correcta o adecuada) integración del individuo en la sociedad. Lo que antes se daba de modo más natural pero que, desde hace unos seis mil años (tras la invención de la «escritura cuneiforme» y los primeros talleres de aprendices a escribientes en la antigua Sumeria), se ha venido formalizando, paso a paso de la historia, hasta sobrepasar claramente al primigenio referente natural. Lo que ya nos da un apunte o idea importante con relación a este otro subsistema del sistema social general; pues quizá la educación esté en un estado que resulta demasiado artificial, en sintonía o como el conjunto de nuestra cultura. Así que pasemos a hacer un balance educativo.

El hecho de vivir y convivir en sociedad ha ido determinando la utilización de lo que conocemos por educación. Así y por un lado, la tendencia gregaria apunta a la necesidad del ser humano de relacionarse con sus pares, siendo este principio social la base del aprendizaje tradicional del *Homo sapiens*. Un ejemplo de esto puede ser la historia que una abuela le cuenta a su nieto, ya que esa educación se da de forma no intencionada, en un contexto familiar y cotidiano de la vida; además, esa historia no está estructurada en objetivos, contenidos, ... ni se obtiene un certificado que valore la información que se posee sobre el contenido de la misma. Es la denominada educación informal. También está la educación formal o reglada, la llamada curricular; junto a internet, la televisión, la radio, libros, periódicos, revistas, la telefonía móvil y, en general, los medios de comunicación. Todo se complementa y contribuye en la educación socializante.

De tal manera que, en el conjunto del proceso, por sus contenidos, formas y sistemas de organización, la educación va incidiendo poco a poco en las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad; en un proceso mediante el cual nuestra historia prácticamente se puede leer en base a la clave del progreso de la educación formal o institucionalizada. Lo mismo que hizo Karl Marx (1867) con la economía, interpretando nuestro devenir a través del materialismo histórico, es decir, en base a quién detentaba los medios de producción en cada etapa histórica; quizás también se puede realizar un análisis similar pero, en esta ocasión, siendo la educación la clave, describiendo nuestra historia en base al grado de formalización, regulación e institucionalización de la educación, lo que surge en la sociedad como una necesidad de transmisión cultural.

Por lo que la educación también tiene el objetivo de facilitar la convivencia y ayudar al propio desarrollo de las personas. De hecho, está presente en todas las etapas del ser humano y en todas las sociedades. Aunque antiguamente no hubiese personas encargadas de enseñar unos valores y unos conocimientos; sin embargo, el ser humano recibía igualmente una educación, la cual se transmitía de generación en generación. Esta consistía en que lo que el entorno natural y social enseñaba sobre formas de vida, de subsistencia, de convivencia, de normas, etcétera; es decir, de lo que ayudaba a los individuos a sobrevivir en su medio. Por lo que, desde hace siglos, nos hemos ido adaptando y evolucionando, a la vez que íbamos descubriendo nuevos avances; funcionando colectivamente y con los correspondientes

subsistemas sociales interrelacionados (economía, política, educación, religión, justicia, ...).

Así, la educación pasó del ámbito personal a ser un factor multiplicador, actuando como guía y principal forma de consolidar las instituciones; de ahí el símil anterior con el cordón umbilical, extrapolándolo a nivel o escala sociológica. Por ejemplo, esa fue la semilla del humanismo occidental, cuando entre los siglos XI al XIV los monasterios se convirtieron en parte en escuelas y, a continuación, en el Renacimiento adquirió protagonismo dicho movimiento intelectual, filosófico y cultural, por el reconocimiento de los valores humanos y de la razón.

Hasta el siglo XX, básicamente la educación era competencia de la familia, las escuelas y las instituciones religiosas. Mientras que, actualmente, en la mayoría de los países del mundo estas responsabilidades incumben principalmente a los poderes públicos, al Estado. Y para atender a las necesidades de hoy en día, según las nuevas posibilidades, el desarrollo social origina otros complejos sociales, diferenciados, caracterizados por el trabajo, ya que preside y se relaciona con la educación formal prácticamente desde el principio; todo ello derivado del modelo prusiano de educación surgido tras la Revolución industrial y en el que todavía seguimos, precisamente para satisfacer la demanda de puestos de trabajo específicos.

Por tanto y a mayores, la educación pasó a jugar un papel importante en la sociedad, ya que se hizo garante de la continuidad de los aspectos que conforman una entidad social y, además, de las políticas adoptadas por la organización social, que implanta así sus paradigmas. De acuerdo a esto, mediante la educación se constituye, forma y desarrolla una sociedad (Durkheim ya decía también que una sociedad se puede conocer a través de su educación); por lo que esta desempeña una función básica, pero que está delimitada por las directrices, alineamientos, intereses y políticas que imperan en cada etapa.

Como parte del sistema social, la educación está influenciada asimismo por múltiples variables que la afectan y estructuran de una manera particular. Desde la reproducción de las relaciones sociales, de un determinado modo de vida, de lo cotidiano, de valores, de prácticas culturales, políticas o del modo como se producen las ideas en la sociedad. De tal modo, la educación transmite los valores, pautas de conducta o comportamientos, costumbres, valores, normas, creencias, hábitos, tradiciones o conocimientos acordes con la cultura predominante o hegemónica. Es

decir, la educación forma a los individuos para que se adapten y operen dentro de las coordenadas acordes y legitimadoras de la cultura y política que prevalezcan; por ejemplo, formando y seleccionando para el trabajo, partiendo de las relaciones de producción, de las características de su población o del modelo económico que predomine.

En resumen, cada sociedad organiza su educación dependiendo de su «cosmovisión», cultura, sistema político, de las características de su población y de sus modos de producción, entre otros contenidos y aspecto; mientras que la escuela adopta una posición neutral y el proceso de selección se lleva a cabo por criterios que conllevan determinados estatus. Así, se produce un posicionamiento bastante común que defiende desde una teórica igualdad de oportunidades a que solo el esfuerzo distingue a aquellos que triunfan de los que fracasan. Si bien el acceso a la educación formal ha ido en aumento, constituyendo ello el principal «haber» en este balance.

Pero basándonos en el principio de que a todo ser humano se le educa para adaptarse a su sociedad, debería existir una cultura indivisa, algo que no ocurre o no es así. Globalmente, los antecedentes de esta situación son sobre todo de tipo social, como por ejemplo los ideológicos; pero también se ha unido a ello la prolongación de la esperanza de vida, los cambios en los sistemas políticos y económicos o los avances tecnológicos. Como es el hecho de que, actualmente, la sociedad recibe cantidades ingentes de información, en muchas ocasiones incorrecta (como las «fake news»); algo que siempre ha ocurrido, pero que ahora resulta más notorio. Lo que también conlleva una diversidad en los caminos del aprendizaje, que se ha visto reforzada con las nuevas tecnologías, como veremos a continuación.

Tal y como ha señalado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su informe anual «Panorama de la educación», concretamente en el correspondiente al año 2010, este entorno del aprendizaje, donde las tecnologías digitales parecen estar incidiendo de forma silenciosa pero significativa y los dispositivos móviles juegan un papel fundamental; refiriéndonos el informe al proceso continuo mediante el cual los individuos adquieren actitudes, valores, habilidades y conocimientos a través de las experiencias diarias y las influencias del entorno, a través de familiares, vecinos o los medios de comunicación, pero también en el trabajo, en los lugares públicos o mismo en las instituciones. Es decir, que no solo aprendemos lo que interesa o procuramos.

De hecho, las redes sociales y los medios de comunicación están siendo factores claves en la educación actual; ya que influyen de forma decisiva y constante en la mentalidad de los niños y jóvenes, así como en su forma de atención y percepción de la realidad. Igualmente, y en general, influyen en la actitud ante el conocimiento, así como en la manera de concebir el mundo e interactuar con el entorno social. Siendo que las etapas de la niñez y adolescencia son especialmente vulnerables ante estos medios de comunicación y tecnológicos. A estas edades se desarrolla y potencia la construcción de sus esquemas cognitivos para interpretar la realidad, captando e integrando una gran cantidad de información no deseable, bien por su falsedad o porque la televisión y otros medios han sustituido a la realidad, creando otras. Así, han surgido multitud de comunidades virtuales, muchas trivializando aspectos negativos, como personajes malignos, violencias de todo tipo, horror y miedo, catástrofes, accidentes, pornografía, etcétera.

Además, cabe cuestionar si la influencia de los medios de comunicación puede encuadrarse en el ámbito de la simple formación. Dado el peso de los intereses económicos que los sustentan y lo tendencioso de sus exposiciones, podría hablarse más de malformación o desinformación. Por otra parte, las redes sociales tampoco quedan al margen del campo gravitatorio de los intereses económicos predominantes; proliferando en ellas unos agentes (los llamados «influencers») en quienes se ha delegado el poder de marcar las tendencias a seguir, ya sea en estética, moda, consumo, ocio o incluso valores.

Por tanto, la situación actual educativa presenta el desafío de la preocupación por facilitar los esquemas de pensamiento y comportamiento más adecuados; es decir, de recuperar su función socializadora, para que cada persona se integre al sistema social, a través de los intercambios cotidianos del escenario en que se desarrolla su vida. Mientras que, dentro del ámbito cognitivo, el reto educativo se centra sobre todo en favorecer la organización institucionalizada, más que en la procura de información válida sobre los entornos natural y social que conciernen a las personas.

En base a ello, el análisis o balance que se puede hacer a este respecto describe algo que ya apuntó Max Weber (1919) a comienzos del siglo pasado, cuando advertía de la burocratización de la educación; algo que se ha producido y se conoce

como el fenómeno de la «titulitis», es decir, del predominio y dominio en la educación de los títulos y certificados, más que de la formación de personas.

De tal modo que la finalidad de las instituciones educativas se ha centrado en prestar una educación formal básica; pudiéndose aumentar a otros niveles más avanzados. Procurando una homogeneidad curricular, así como unas características comunes, estandarizadas, generales, obligatorias y normalmente gratuitas (cuando las instituciones educativas son públicas, es decir, operadas o reciben fondos del gobierno estatal y local). Así, al alumnado se le transmite unos contenidos culturales, los cuales se concretan en el currículum formal. Unos contenidos curriculares que se enseñan de un modo estandarizado; mientras que las prácticas escolares están organizadas y divididas, según el criterio de la edad, en niveles y etapas.

Pero, como se ha señalado, la escuela no solo transmite contenidos e ideas, sino también pautas de conducta, valores, formas de relaciones sociales, etcétera. Por ejemplo, cuando alguien destaca por sus habilidades o inteligencia puede ser apoyado mediante becas para su educación. Lo mismo que se puede decir en cuanto al trabajo, la llamada profesionalización. Por lo que otra de las funciones reconocidas de la educación consiste en la formación de cara al mercado laboral. En este sentido, gran parte del sistema educativo está orientado a la capacitación para el empleo. En ocasiones, esta relación es excesiva y provoca que la educación deje de lado otras de sus importantes funciones. Por ejemplo, la de ser uno de los medios más poderosos a través del cual lograr una igualdad de oportunidades, que permita avanzar hacia una igualdad social, hacia una sociedad más democrática y justa, como ya decía John Dewey (1916), en su famosa obra *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*.

Es decir, la educación también resulta básica para compensar y corregir las desigualdades sociales. Asimismo, en la escuela debería enseñarse a construir una sociedad donde la ciudadanía pueda vivir con responsabilidad y armonía; también respondiendo a una sociedad en transformación, que afronta nuevos retos, como las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, la inteligencia artificial, etcétera. Los ciudadanos y ciudadanas deberían acercarse a la escuela como la escuela se acerca a la sociedad; con esto lograríamos tener una educación abierta y receptiva. Pues, hablar de educación es hacerlo de sociedad y, en esta relación, es donde se

encuentra el buen funcionamiento y equilibrio sociales, beneficioso para todos a través de este canal sociológico.

Al estrenarse este milenio, en el año 2000, la «Estrategia de Lisboa», también conocida como Agenda o Proceso de Lisboa, fue un plan de desarrollo en el que el Consejo Europeo diseñó una estrategia para convertir en diez años a la Unión Europea en la economía más competitiva y basada en el conocimiento dinámico del mundo; «capaz de un crecimiento sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social». Para conseguir eso, la Comisión Europea fijó distintas prioridades en las que concentrar sus esfuerzos (de trabajo y económicos). Una de las primeras recomendaciones que hizo la Unión Europea a los gobiernos nacionales fue el incremento del gasto en educación, para mejorar la calidad de los empleos que se preveía crear. Igualmente, hubo una recomendación que suponía un paso muy importante y necesario hacia la movilidad real y efectiva en la sociedad; consistente en que los gobiernos nacionales deberían, primero, asegurar una igualdad de oportunidades para estudiar –tanto dentro y fuera del país– y, tras esto, la recomendación de la Comisión comenzaría a tener un sentido real (como así atestigua el éxito del llamado «Programa Erasmus», para el intercambio de alumnos y profesores).

Además, surgió la necesidad de crear nuevos entornos educativos complementarios a la escuela, los medios «no formales»; como los cursos masivos por internet en línea (conocidos por sus siglas en inglés como *MOOCs*). Sin olvidarnos del «homeschooling», o educación en casa, una opción educativa a la que cada vez optan más personas en todo el mundo; debido precisamente al descontento o insatisfacción con el vacío e inadecuación de los contenidos curriculares, por lo que la gente prefiere educar a sus hijos fuera de las instituciones educativas formales y hacerlo con un plan alternativo de estudio legal, tal y como se puede ver –por ejemplo– en la película *Captain Fantastic* (Matt Ross; 2016). En estos casos, se está llevando a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje que intenta cubrir la parte de necesidades o demandas que la enseñanza oficial reglada no puede, pero que la sociedad demanda. Pues todavía no se vislumbra una educación centrada en el desarrollo de las personas, sino que sigue con las mismas prioridades, anclada en determinados mecanismos y procesos; con las variaciones importantes del aprendizaje durante toda la vida («lifelong learning») y el correspondiente a las

nuevas tecnologías («elearning»), pero bajo la omnipresente perspectiva de los intereses económicos.



XOSÉ GABRIEL VÁZQUEZ FERNÁNDEZ

Máster Internacional en Cultura de Paz, Ética y Valores Universales, Doctor en Sociología, Psicólogo Social, Profesor de la Universidad de A Coruña (España) y Ensayista.

De su «Tratado Existencial sobre nuestra especie», el primer volumen está corroborado por una investigación en la revista *Nature* y, el segundo, es Premio Internacional de Ensayo Diderot 2019. Próximamente publicará *Sociología de la Educación: una metodología polivalente para su didáctica e investigación*.

ELEMENTOS NORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL BACHILLERATO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA

Armando Castillo Acevedo, Cuba
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3300-9031>
Email: acacevedo@uclv.cu
Eraida Campos Maura, Cuba
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4450-6383>
Email: ecampos@uclv.cu

Resumen: Para adentrarse en el estudio de las normas, de forma independiente, es preciso destacar su relación con las categorías lenguaje, lengua y habla. La lengua es un sistema, donde sus componentes se unen a través de relaciones de solidaridad y dependencia. Los signos articulados forman las unidades del sistema, mientras que la relación entre elementos que lo integran, define su estructura. Muchas veces el término norma, ha sido manejado, como un código moral el cual te hace pensar que si se incumple, entonces se cae en una conducta delictiva o errónea por la que se debe pagar. Quizás es eso justamente lo que sienten los estudiantes, cuando en un examen su evaluación no es alta, tras haber incurrido en un error ortográfico, gramatical o de puntuación. Es por ello que en este trabajo se propone un programa de estudio complementario para estudiantes de bachillerato, cuyo objetivo principal es sistematizar las normas que rigen el uso correcto del idioma español, y de esta manera proveerlos de los elementos normativos necesarios que el estudiante debe dominar en su formación como bachiller y su futuro desarrollo lingüístico en futuros contextos sociales.

Palabras clave: normativa, lenguaje, curso complementario, proceso de enseñanza aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de la educación en Cuba, la enseñanza del español como lengua materna, a todos los niveles, ha tenido como fin que el estudiante sea capaz de hacer uso del idioma que aprendió de sus padres correctamente, o sea,

respetando las normas cultas del español que se habla en el país y bajo la dirección y guía del profesor de esta materia.

En cuanto a didáctica del español, se han suscitado diversos debates sobre la selección de los elementos normativos y el registro que se utilizará en el proceso de enseñanza aprendizaje de este campo de la Lingüística; ya que indudablemente la lengua es un medio de comunicación y cognición, que tendrá su base en el dominio de las normas que rigen su uso.

Por ello aquel individuo que no posea un correcto dominio de estas estará incapacitado de acceder al desarrollo de sus conocimientos y habilidades y aquel que no domine las normas para lograr una adecuada comunicación está en desventaja comunicativa con aquel que sí posee dichos conocimientos, que tendrá siempre la capacidad de adecuar su discurso, haciendo uso de un registro determinado, a los diferentes espacios comunicacionales. Los planes de estudio para la enseñanza del español en Cuba, han sufrido diversas transformaciones, siempre con el fin de garantizar un aprendizaje productivo y desarrollador.

Según Roméu (2013) los nuevos currículos que se refieren al estudio de la lengua están condicionados por aquellas exigencias de la sociedad hacia la escuela en lo referente a la formación lingüística, comunicativa e intelectual que se desea alcancen los estudiantes, las necesidades y dificultades que presentan los alumnos en la actualidad en el correcto desarrollo de su lenguaje, sus conocimientos, sus relaciones comunicativas.

En la actualidad el sistema de educación en Cuba está atravesando por un proceso de perfeccionamiento educacional en todos los niveles de enseñanza. En el caso de la enseñanza preuniversitaria, la variable proceso, en este tercer perfeccionamiento del sistema educacional, le permite al maestro, a partir de las transformaciones curriculares en la asignatura de Español – Literatura, crear cursos complementarios que contribuyan a una profundización en aquellos contenidos del plan de estudio en los que el estudiante presente dificultades, a fin de solucionar las necesidades cognitivas de dicho estudiante.

La presente investigación propone un programa de estudio complementario que profundiza en los elementos normativos del español, que el estudiante debe conocer

al terminar su formación como bachiller y para poder enfrentarse, de forma competente, a los diferentes contextos lingüísticos con los que se encontrará en su entorno social y en su futura superación.

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO- METODOLÓGICA DEL PROGRAMA COMPLEMENTARIO

El Programa Complementario: Elementos normativos para la enseñanza del español en el bachillerato, ha sido creado para impartirlo a los estudiantes de dicha enseñanza, ya que tiene como objetivo: *Sistematizar las normas que rigen el uso correcto del idioma español, preparándolos lingüísticamente para su formación como bachiller y su futuro desarrollo lingüístico en futuros contextos sociales.*

Es de conocimiento general que la escuela juega un papel muy importante en la enseñanza de las normas, ya que el dominio de estas no debe restringirse a las normas que el alumno obtiene de forma coloquial, ya que existe un gran número de elementos normativos que solo pueden aprehenderse con el trabajo sistemático e intensivo de la escuela. Es por ello que el objeto de estudio de la normativa es el proceso de enseñanza aprendizaje de las normas.

En la enseñanza tradicional siempre ha estado presente la norma, como medio para garantizar el uso correcto de la lengua, ya que el objetivo fundamental siempre ha sido proveer al alumno de reglas que le permitieran establecer una diferencia entre lo que está correcto y lo que no, además, este debía reconocer la lengua literaria como el referente lingüístico ideal. (Castillo, 2020, p.2)

Para la concepción de este programa, los autores han tenido en cuenta la unidad dialéctica del pensamiento y el lenguaje y la enseñanza centrada en los procesos de comprensión y construcción de significados, a partir de las concepciones de Vigotsky (1966), quien considera que es el significado lo que sirve de enlace al pensamiento y el lenguaje, y que revela la unidad de las funciones cognitiva y comunicativa.

Al entender cómo se produce este significado y la forma de manifestarse en diferentes contextos, no se hace más que asumir, para la enseñanza de los elementos normativos en la lengua española, la esencia del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que propone Roméu (2007), para la enseñanza de la lengua, el cual considera al lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social

humana; tiene en cuenta la relación entre cognición, discurso y sociedad; además, de orientar hacia el estudio de la lengua en uso como un objeto complejo.

Con este Programa de estudio complementario, los autores pretenden profundizar en cada una de las normas que rigen la enseñanza del español como lengua materna en la escuela cubana actual. Puesto que la enseñanza de las normas ha sido considerada por los didactas como un problema complejo, al cual no se le puede dar solución únicamente desde el trabajo con la ortografía, sino que debe abordarse en toda su diversidad y complejidad.

Es innegable que en las últimas décadas los lingüistas y didactas coinciden en que la concepción de norma ha sufrido cambios sustanciales, ya que, desde los aportes sociolingüísticos, se asume que no existe una norma única, ya que cada hablante tiene las posibilidades de hacer uso de distintos medios lingüísticos en dependencia de sus necesidades de comunicación, el contexto en el que desarrolle el acto comunicativo y las características que presenten los interlocutores.

Para Roméu (2011) la norma “en su relación con la lengua y el habla constituye un punto intermedio, pues participa tanto del carácter abstracto de la primera, como del carácter concreto de la segunda, y la integran los usos establecidos socialmente y aceptados como correctos; la lingüística moderna reconoce la diversidad de normas, entre las cuales se encuentran la familiar, la culta, la vulgar, la popular y otras” (p. 5); esto demuestra que la norma no tiene un uso restrictivo o limitable, debido a que se puede adaptar a cualquier contexto, sin dejar de lado su relación con la lengua y el lenguaje.

Para la confección de este programa se ha tenido en cuenta que en la enseñanza tradicional del proceso normativo, la norma se define como aquello que garantiza el uso correcto de la lengua, cuyo fin es dotar al estudiante de las reglas que le permitan establecer diferencias entre lo correcto y lo incorrecto; sin embargo los aportes lingüísticos actuales han demostrado que no existe una norma única, sino que existe una diferencia entre los usos y la posibilidad de elección de los medios lingüísticos en directa relación con el contexto.

El análisis acerca del uso de las normas, y su vinculación a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, pone a relieve las diferencias en

la aplicación de normas que dependen del medio social o son regularidades del sistema lingüístico, que se emplean en todos los contextos. (Castillo, 2021, p. 31) Por lo que para Roméu (2011), la enseñanza – aprendizaje de la normativa se define como un proceso orientado hacia la comprensión y la construcción de textos coherentes orales y escritos, estilísticamente diferentes y que se empleen en situaciones comunicativas variadas, a partir de lo que se quiere significar y de la intención comunicativa del autor. (p. 8)

Dicha enseñanza debe ocupar un lugar relevante en el ámbito escolar, además de ajustarse a los objetivos de cada grado del bachillerato, a fin de lograr un desarrollo cognoscitivo fructífero en los alumnos. Es por ello que el objetivo esencial de la enseñanza-aprendizaje de los elementos normativos del español como lengua materna en el ámbito escolar actual, está constituido de manera general por el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural en el estudiantado, por lo que, la **competencia normativa**, vista desde este enfoque, Roméu (2013) la define como:

El conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones que se manifiesta con el nivel de dominio de las normas y en su aplicación consciente y autorregulada en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber, el saber hacer y el saber hacer en situaciones nuevas y el saber ser, al actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso de la lengua, tanto oral como escrita en diferentes contextos. (p. 44)

Los autores de este programa pretenden, además de garantizar el dominio de la lengua culta, que es de vital importancia para la comprensión y construcción de las diferentes tipologías textuales, que los estudiantes sean capaces de adecuar su lenguaje a las exigencias comunicativas, que hoy demandan de ellos la escuela cubana y la sociedad en la que se desarrollan.

La esencia del proceso de enseñanza – aprendizaje de las normas en el ámbito escolar, radica en la adecuada formación de hablantes cultos y competentes lingüísticamente, siempre teniendo en cuenta que los estudiantes, aun cuando provienen de familias donde se emplee la norma culta, se comunican a partir de lo estigmatizado como popular o estándar, por lo que no han alcanzado la nivelación

y desarrollo lingüístico que solo la escuela, como nuevo medio de socialización, puede proporcionarle. (Castillo, 2021, p.29)

OBJETIVOS GENERALES

- Favorecer la comprensión del lenguaje en los procesos de cognición y comunicación y la preservación del idioma como expresión de nuestra cultura e identidad como cubanos.
- Establecer relaciones entre norma, lenguaje, lengua y habla.
- Definir teóricamente las diferentes normas y su adecuación a los diferentes contextos.
- Establecer diferencias entre normas subjetivas y objetivas, así como su dependencia del contexto.
- Regular y autorregular el proceso de comunicación mediante el empleo eficiente de las normas.
- Realizar análisis lexicales, morfológicos, sintácticos y ortográficos orientados a la descripción comunicativo – funcional de la lengua en diferentes contextos.
- Formar ciudadanos educados, capaces de hacer uso eficiente y oportuno del lenguaje, tanto en la comunicación oral como en la escrita.
- Desarrollar hábitos y habilidades de trabajo independiente durante las actividades prácticas.

HABILIDADES PRINCIPALES

- Definición de conceptos esenciales
- Identificación de las normas y su aplicación en situaciones complejas de la vida cotidiana y en diferentes contextos
- Realización de análisis lexicales, morfológicos, sintácticos y ortográficos orientados a la descripción comunicativo – funcional de la lengua en diferentes contextos
- Desarrollo de hábitos de lectura y búsqueda de información
- Desarrollo de habilidades en el cumplimiento de las actividades prácticas, a través del trabajo individual o por equipos

RELACIÓN DE TEMAS

1. Norma: concepto y tipos

Contenidos:

- Conceptos de lenguaje, lengua, norma y habla
- Diferencias diatópica, diafásica y diastrática
- Los diferentes criterios acerca del concepto de norma. Definición de norma subjetiva y objetiva.

Objetivos específicos:

- Definir los conceptos de lenguaje, lengua, norma y habla.
- Explicar las diferencias diatópica, diafásica y diastrática de la norma.
- Explicar los diferentes criterios que existen acerca del concepto de norma.
- Definir los conceptos de norma subjetiva y norma objetiva.
- Clasificar las normas objetivas.

2. Normas lexicales. Las unidades léxicas y su uso en diferentes contextos.

Contenidos:

- Concepto de norma lexical
- La formación de unidades léxicas y su uso correcto en los diferentes contextos. Los fraseologismos, los refranes, las onomatopeyas, la derivación y la composición, las siglas, el apocopamiento, las abreviaturas y los préstamos lingüísticos
- La polisemia, la antonimia y la antonimia, el verbalismo y las muletillas

Objetivos específicos:

- Definir el concepto de norma lexical
- Explicar la formación de las unidades léxicas y su uso en los diferentes contextos.
- Identificar las unidades léxicas y clasificarlas.
- Explicar el uso correcto de las unidades léxicas en diferentes contextos.
- Realizar actividades prácticas donde demuestren el dominio de dichas unidades léxicas.

3. Normas ortográficas. Reconocimiento y aplicación de reglas. Palabras no sujetas a reglas. La escritura mediante contraste o comparación

Contenidos:

- Concepto de norma ortográfica. Criterios normativos

- Las reglas de acentuación
- Uso correcto de la mayúscula
- La escritura de palabras no sujetas a reglas
- La escritura de palabras mediante contraste o comparación: homófonos, parónimos, homógrafos y palabras que se escriben juntas o separadas

Objetivos específicos:

- Definir el concepto de norma ortográfica
- Explicar cuáles son los criterios normativos para tener una correcta ortografía
- Explicar las normas de acentuación, teniendo en cuenta las seis reglas básicas de nuestra lengua.
- Definir los usos correctos e incorrectos de la mayúscula.
- Explicar a través de ejemplos concretos la escritura de las palabras no sujetas a reglas.
- Establecer relaciones en diferentes contextos para lograr una correcta escritura mediante contraste o comparación, haciendo énfasis en las palabras que se escriben juntas o separadas.
- Definir los conceptos de homófono, homógrafo y parónimo.

4. Normas de puntuación. Clasificación y función de los signos de puntuación en los diferentes textos

Contenidos:

- La puntuación. Concepto
- Naturaleza de los signos de puntuación
- Los tipos de signos de puntuación y su funcionalidad en los diferentes textos
- Criterios normativos para el uso de los signos de puntuación

Objetivos específicos:

- Definir qué es la puntuación.
- Explicar la naturaleza de los signos de puntuación.
- Explicar los tipos de signos de puntuación y su funcionalidad en los diferentes textos.
- Definir cuáles son las normas para el uso de los signos de puntuación.
- Realizar actividades prácticas donde se demuestre lo aprendido en este tema.

5. Normas gramaticales. Uso correcto de las clases de palabras en diferentes textos.

Contenidos:

- La norma gramatical. Concepto
- Las normas morfológicas: Las normas de género y número. Las normas para el uso del artículo y del pronombre. Normas para el uso de los adjetivos y los adverbios. Normas para el uso de las formas verbales. Las irregularidades verbales.
- Las normas sintácticas: Usos del gerundio. La concordancia entre sustantivo y adjetivo, y entre sujeto y verbo. Las preposiciones.

Objetivos específicos:

- Definir el concepto de norma gramatical.
- Explicar las distintas normas morfológicas a través de ejemplos concretos, en diferentes contextos.
- Explicar las distintas normas sintácticas a través de su uso en textos de diferentes contextos.
- Redactar textos donde hagan uso correcto de las normas trabajadas en este tema.

6- Normas textuales

Contenidos:

- La lengua oral y la lengua escrita. Diferencias
- Los vicios de construcción textual
- Los principios de la textualidad.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la lengua oral y la lengua escrita.
- Establecer diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita a través de la ejemplificación y conceptualización.
- Caracterizar los vicios de construcción textual.
- Demostrar la presencia de los vicios de construcción textual en diferentes tipologías textuales.
- Caracterizar los principios de la textualidad a través del desarrollo de actividades demostrativas y prácticas.
- Ejercitar los principios de la textualidad en las tres etapas de la construcción textual.

PLAN TEMÁTICO

Tema	Título	h/c
1	Norma: conceptos y tipos	5
2	Normas lexicales. Las unidades léxicas y su uso en los diferentes contextos	10
3	Normas ortográficas. Reconocimiento y aplicación de reglas. Palabras no sujetas a reglas. La escritura mediante contraste o comparación.	15
4	Normas de puntuación. Clasificación y función de los signos de puntuación en los diferentes textos	5
5	Normas gramaticales. Uso correcto de las clases de palabras en diferentes textos.	10
6	Normas textuales	15
	Total	60

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

Lo primero que debe tener en cuenta el docente es que este curso complementario, como su nombre lo indica, es para reforzar el programa de estudio de la asignatura Español – Literatura y siempre sobre la base de las necesidades cognitivas que presenten los estudiantes en estas cuestiones y que no pueden abordarse durante la clase por cuestiones de tiempo.

Este curso constituye un espacio ideal, para el docente y el alumno en cuanto al tratamiento a las diferencias individuales con aquellos alumnos que tienen dificultad para desarrollar las habilidades lingüísticas que requiere un estudiante de preuniversitario.

Ya que esta asignatura tiene como propósito central hacer una sistematización de los elementos normativos del idioma español y proveer al estudiante de las herramientas necesarias para enfrentarse al examen de ingreso a la educación superior.

En cada tema el profesor deberá proveer los materiales teóricos que el estudiante necesite para su autoestudio, así como crear las condiciones para la actividad práctica e independiente. Además, se le recomienda al docente trabajar con los estudiantes

fuera del marco de aula y abordar, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, los nuevos cambios de la Real Academia de la Lengua Española.

El docente podrá apoyarse en la orientación de trabajos independientes o por equipos, actividades de debate y reflexión sobre los temas que se proponen en la asignatura, u otras que respondan al diagnóstico que tenga el docente de su estudiantado.

Para el desarrollo de actividades prácticas el profesor podrá auxiliarse de los cuadernos de trabajo o diseñarlas al diagnóstico de sus alumnos.

Este programa de estudio, para su impartición, podrá fragmentarse por etapas, ya que el docente trabajará los contenidos en los que sus alumnos presentan dificultades, según el diagnóstico de cada grupo. Por lo que cada temática podrá trabajarse como un curso optativo independiente, con una duración bimensual o trimestral; siempre respetando el título original de este curso, que está diseñado en función del examen de ingreso a la educación superior.

FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA

El docente podrá escoger el tipo de clase que estime, atendiendo al diagnóstico de sus alumnos, sin embargo, se recomienda el predominio de las clases prácticas, ya que esta asignatura pretende desarrollar la independencia cognoscitiva, a través de las actividades prácticas y el trabajo independiente.

El programa está concebido para llevar a la práctica la información teórica de cada tema, de esta forma, se comprobará la aprehensión de los contenidos tratados.

Formas de evaluación: Cada tema se evaluará a través de Actividades Prácticas y Seminarios. En el último encuentro los estudiantes deberán presentar un Trabajo Final sobre una de las temáticas trabajadas en clase; esta actividad podrá realizarse de forma individual o por equipo.

CONCLUSIONES

A pesar de que en el curso complementario presentado con anterioridad, para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje del español en el preuniversitario, no aborde todas las normas que posee nuestro idioma, centra en aquellas cuestiones normativas que le servirá al estudiante como base para presentarse a los exámenes finales de la

asignatura Literatura y Lengua., así como el adecuado dominio de la lengua en todas sus posibilidades de uso, a fin de cumplir con uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas en el ámbito escolar, la formación de interlocutores competentes, capaces de adecuarse a diferentes contextos lingüísticos.

Se pretende una ruptura con las viejas concepciones académicas, donde el estudiantado no tenía un pensamiento desarrollador sino memorístico, y tiene su base en la relación que existe entre cognición, discurso y sociedad. Esta vía para trabajar las normas, posibilita al docente una atención sistemática e individualizada, lo que contribuye al desarrollo de una actitud consciente en cuanto al uso de las normas, en la comprensión y construcción de textos orales y escritos.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, A. (2020). *El aprendizaje de las normas gramaticales en los estudiantes de duodécimo grado del IPU "Miguel Diosdado Pérez Pimentel"*. (Tesis de Maestría), UCLV.
- Castillo, A. (2021). El proceso de enseñanza-aprendizaje de las normas gramaticales en el preuniversitario. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 29-48. Ecuador
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2011). *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo II*. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria



ARMANDO CASTILLO ACEVEDO

(Cuba, 1993). Licenciado en Educación, Español-Literatura y Máster en Estudios Teóricos y Metodológicos del Español Actual por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Tiene publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura. Es colaborador del libro *Tras la competencia literaria*. Ha presentado ponencias en eventos internacionales sobre lengua, literatura y educación. Actualmente es profesor de estudios lingüísticos, del Departamento de Español-Literatura, de la Facultad de Enseñanza Media de la UCLV. Su línea de investigación actual está encaminada a la estimulación del talento y para el talento en el preuniversitario.



ERAIDA CAMPOS MAURA (Cuba, 1963).

Profesora e investigadora de la UCLV. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Máster en Enseñanza Comunicativa de Español y Literatura, por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Tiene publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura. Autora de libros sobre el análisis del discurso, sobre la lectura en la universidad y autora del reciente volumen *Tras la competencia literaria*. Es jefa de proyecto de investigación. Actualmente se desempeña como Profesora Titular y Jefa del Departamento de Periodismo, Facultad de Humanidades, de la UCLV. Es miembro de la Comisión Nacional de la Carrera Licenciatura en Educación, Español-Literatura. Es tutora de tesis de pregrado y posgrados. Ha investigado por más de treinta años sobre la educación del talento y para el talento desde la

TEORÍAS QUE EXPLICAN LA CONCIENCIA AMBIENTAL

Sara Nataly Rodríguez La Rosa, Perú
(ORCID: 0000-0002-1394-5340)
Universidad Cesar Vallejo. Trujillo Perú
Nolberto Leyva Aguilar, Perú
(ORCID: 0000-0002-3697-7361)
Universidad Cesar Vallejo. Trujillo Perú

Resumen

El desarrollo de la CA en nuestros días, es una preocupación mundial, por conservación planetaria y sostenibilidad, sino como modo de vida responsable para la preservación integral de los factores bióticos y abióticos que garantice nuestra supervivencia así como de las generaciones venideras; para ello, se necesita solucionar los graves problemas ambientales que fueron ocasionadas por acción del ser humano, ante esta realidad nos preguntamos ¿Cuáles son los fundamentos principales que posibilitan comprender la conciencia ambiental? Para dar respuesta a esta interrogante, se tiene por objetivo general exponer las principales teorías que sustentan la conciencia ambiental y como objetivos específicos se propone analizar sus principales aportes de las teorías sustentadoras en pro de la conciencia ambiental, determinar cuáles son los lineamientos actuales de la conciencia ambiental y dar a conocer las propuestas teóricas más idóneas para la conciencia ambiental, aspecto que permitirá su aplicación práctica desde edades tempranas y posibiliten seres más responsables, empáticos y pro ambientalistas.

Metodología, es de tipo de exploración bibliográfica; la técnica, análisis de documentos y los instrumentos, ficha de análisis; se encuentra enmarcado en el enfoque cualitativo puesto que permite conocer desde diversas perspectivas teóricas el desarrollo de la conciencia ambiental, considerando la revisión en su amplitud del material bibliográfico de diversas bases de datos.

Resultados, se logró exponer las diferentes ópticas que posibilitan la conciencia ambiental a través de sus teorías como: Naturalista, Humanista, Realista, Positivista, Conservacionista, Decisive, Instrumentalista, Sistémica, Científico, Ético -moral, Psicología ambiental, Holística, Inteligencia emocional y concluimos con la teoría las inteligencias múltiples.

Conclusión, a través del conocimiento y la aplicación de los aportes de las diversas teorías actuales, posibilita educar al ser humanos en el desarrollo de su CA

aspecto que permitirá la solución de los graves problemas ambientales y garantiza la supervivencia de todo ser vivo.

Palabra clave

Conciencia ambiental, cognitivo, conativo, afectivo, activo.

Abstract

The development of AC nowadays is a global concern, not only for planetary conservation and sustainability, but also as a responsible way of life for the integral preservation of biotic and abiotic factors that guarantees our survival as well as that of future generations; For this, it is necessary to solve the serious environmental problems that were caused by human action. Given this reality, we ask ourselves: What are the main foundations that make it possible to understand environmental awareness? In order to answer this question, the general objective is to expose the main theories that support environmental awareness and as specific objectives it is proposed to analyze its main contributions of the supporting theories in favor of environmental awareness, determine what are the current guidelines of the environmental awareness and publicize the most suitable theoretical proposals for environmental awareness, an aspect that will allow its practical application from an early age and enable more responsible, empathetic and pro-environmental beings.

Methodology, is of the type of bibliographic exploration; the technique, analysis of documents and instruments, analysis sheet; It is framed in the qualitative approach since it allows to know from different theoretical perspectives the development of environmental awareness, considering the review in its breadth of the bibliographic material of various databases.

Results, it was possible to expose the different perspectives that make environmental awareness possible through their theories such as: Naturalist, Humanist, Realistic, Positivist, Conservationist, Resolutionative, Instrumentalist, Systemic, Scientific, Ethical-moral, Environmental Psychology, Holistic, Emotional Intelligence and We conclude with the theory of multiple intelligences.

Conclusion, through the knowledge and application of the contributions of the various current theories, makes it possible to educate human beings in the development of their CA aspect that will allow the solution of serious environmental problems and guarantees the survival of all living beings.

Keyword

Environmental awareness, cognitive, conative, affective, active.

I. INTRODUCCIÓN:

La humanidad está sufriendo por la muerte de algún conocido, sea este, pariente, amigo o vecino; debido a la pandemia Sars Cov-2 o más conocido como Coronavirus 19, qué ha cubierto al mundo con su manto de muerte, donde el oxígeno se ha hecho tan imprescindible, inclusive que se paga miles de soles para lograr un balón de oxígeno y poder salvar la vida de algún ser querido, ante esta cruda realidad nos preguntamos ¿Qué estamos haciendo con nuestro planeta? ¿Cuál es la herencia que vamos a dejar? Somos conocedores que cada ser humano en su tránsito por el mundo deja 12,7 toneladas de contaminación en desperdicios, por lo cual, es necesario educar al ser humano desde niños para desarrollar la conciencia ambiental, así evitaremos otras pandemias y preservar nuestras vidas y la supervivencia ambiental.

Para profundizar esta realidad a nivel internacional, Rojas (2018) integrante de ACNUR, tras un estudio sobre la conciencia ambiental, establece que, el ser humano todos los días va deteriorando más nuestro mundo natural como la deforestación, la contaminación atmosférica, hidrográfica y el calentamiento global, son ejemplos de este problema, se debe al estilo de vida que en estos momentos la sociedad práctica; por lo tanto, es imperiosa la necesidad de cuidar el planeta para nuestra salud y proteger el entorno. Ante esta situación, nos preguntamos ¿Cuáles son los fundamentos principales que posibilitan comprender el desarrollo de la conciencia ambiental? Para dar respuesta a esta interrogante, el presente artículo tiene por objetivo general exponer las principales teorías que sustentan el desarrollo de la conciencia ambiental y como objetivos específicos en el presente estudio se propone analizar sus principales aportes de las teorías sustentadoras en pro de la conciencia ambiental, determinar cuáles son los lineamientos actuales de la conciencia ambiental y dar a conocer las propuestas teóricas más idóneas para el desarrollo de la conciencia ambiental, aspecto que permitirá su aplicación práctica desde edades tempranas y posibiliten la formación de seres más responsables, empáticos y pro ambientalistas asegurándonos nuestra supervivencia y de todo ser vivo. La conciencia ambiental permitirá educar y sensibilizar a las personas desde temprana

edad para que sepa que cada acción en sus vidas repercute cotidianamente hacia el medio ambiente. Todo lo que hacemos tiene un impacto inmediato en la naturaleza, por ejemplo: el transporte que se usa, el uso del plástico, los diferentes tipos de energía entre otros. Ante esta cruda realidad necesitamos entender el problema desde sus orígenes para contribuir en la solución aspecto que es posible mediante el conocimiento y la aplicación de diversas teorías como: Naturalista, Humanista, Realista, Positivista, Conservacionista, Resolutiva, Instrumentalista, Sistémica, Científico, Ético -moral, Psicología ambiental, Holística, Inteligencia emocional y concluimos con los aportes de la teoría las inteligencias múltiples.

II. METODOLOGÍA:

El método utilizado para esta investigación de revisión bibliográfica nacional e internacional, en español como en otros idiomas, la técnica es análisis de documentos y los instrumentos, ficha de análisis; se encuentra enmarcado en el enfoque exploratorio cualitativo puesto que permite conocer desde la perspectivas teóricas del desarrollo de la conciencia ambiental, considerando la revisión del material bibliográfico en su amplitud a través de diversas bases de datos como: Mylof, Scopus, Scielo, Redalyc, el Repositorio de la UCV y Google Académico, la cual se ha seleccionado tomando en considerando criterios para la variable conciencia ambiental y fuentes similares que aborden el tema, especificando sus dimensiones que en este caso son cognitivas, conativas, afectivas y activas.

Los términos utilizados para este artículo, como motor de búsqueda bibliográfica fueron Conciencia ambiental, cognitivo, conativo, afectivo, activo.

III. RESULTADOS:

La conciencia ambiental tiene diferentes ópticas de análisis, dentro de las teorías epistemológicas primarias del naturalismo y positivismo, porque a través de sus bases y lineamientos se puede conocer el medio ambiente y analizar su problemática para posibilitar la solución de los mismos aplicando el método científico. Entre las teorías epistemológicas primarias u originarias sobre conciencia ambiental tenemos, en primer lugar:

Teoría NATURALISTA, dentro de un constructo naturalista, según Cohen (2019) considera que es trascendental que el ser adquiera un nivel cognitivo,

afectivo, artístico y experimental en cuanto a la función de la naturaleza, mediante esta aprensión reconocerá el valor del medioambiente natural y comprenderá su problemática al involucrarse como parte del ambiente y reflexionar sobre el rol que desempeña en su medio. Refuerza este enfoque Diaz et al., (2022) al establecer que el medio natural educa y forma parte de la comprensión ontológicamente donde se establece la relación interactiva bidireccional del ser, la realidad y su existencia misma, donde al mismo tiempo es fuente y medio de aprendizaje. En conclusión, los naturalistas propugnan la relación ser humano y naturaleza como base de su comprensión, estudio y aprendizaje, ya que es el mismo ser que forma parte de ella. Continuamos con:

La teoría HUMANISTA, siguiendo con esta línea de análisis dentro del estudio odontológico se ha considerado a la corriente humanista Luango (2020) hace referencias a los autores Dehan y Oberlinkels del 1984, donde dan como énfasis las relaciones humanas en su dinámica de vida, las cuales permiten a través de su cultura, historia, política, economía, creaciones y materiales naturales que utilizan, dentro de un aspecto de afecto y sensorial buscan comprender su entorno, su contexto real y dar soluciones sociales a problemas ambientales.

La REALISTA, dentro del objetivismo axiológico es la perspectiva realista, analizamos estos lineamientos con Marín (1993) se establece que el valor debe ser reconocida como una realidad independiente, y que todo lo que está en el medio vale, aunque no todo vale es la misma medida, todo aspecto se manifiesta y se hace existente mediante el valor, ya sea, como aspectos absolutos o fundamentales y otros relativos, pero se tiene la posibilidad de conocer y entender el mundo.

En cuanto a nuestra investigación, la corriente axiológica es la que más se aproxima, es la perspectiva realista, porque nos permite comprender y ser consciente de la problemática del medio ambiente como una cosa real, independiente del ser humano, que requiere ser analizada como valor, comprender el actuar del ser humano y sumar esfuerzos para proponer alternativas de solución acorde al problema medioambiental (Perruchoud González, 1970).

Tras haber analizado la base epistemológica primarias en que se cementa nuestra investigación tomamos en cuenta la corriente naturalista con Cohen, en el ámbito ontológico se tomó en cuenta la corriente humanista con Dehan y Oberlinkels; y finalmente en el ámbito axiológico la perspectiva realista, analizamos estos lineamientos con Marín (1993). A continuación, analizaremos las teorías secundarias o derivadas que aportan en la comprensión de la conciencia ambiental.

Así tenemos las teorías epistemológicas secundarias o derivadas sobre conciencia ambiental.

Teoría POSITIVISTA, El estudio realizado Catalán (2014) donde expone que el paradigma positivista, considera a la contaminación ambiental, como un hecho objetivo, como una situación que acontece en nuestro entorno y que puede estudiarse científicamente por ser cuantificable y de análisis estadístico, considerando una serie de variables vinculados a actividades socioeconómicas que hacen factible su estudio teniendo resultados confiables sobre el medio ambiente. Siguiendo esta línea positivista sobre conciencia ambiental, según Leff (1998), desde su análisis positivista racionalista establece que la racionalidad ambiental implica establecer un nuevo sistema de instrumentos para la producción, teniendo un enfoque actual de evaluación y la tecnología ecológica debe ir acompañada de valores para que cada productor vaya adquiriendo un nuevo sentido al proceso de trabajo que implique mayor calidad de vida y renovar el significado de la existencia humana, por lo tanto, los distintos aportes sobre sustentabilidad repercutirán sobre las estrategias y teorías de la educación ambiental. La visión que se comparta sobre mecanismos de mercado, permitirá dar valor a la naturaleza y la tecnología que contribuya a una producción que permita brindar los mecanismos adecuados para limpiar el ambiente, desarrollando una nueva ética que contribuya a la construcción de una racionalidad ambiental. En esta misma línea tenemos la teoría epistemológica que es el racionalismo con Habermas (2009) quien sostiene que la razón organiza nuestras vidas, dando la real significancia a través de la comunicación del lenguaje, esto supone que para lograr un desarrollo sustentable se debe pensar, negociar los intereses y luego pasar a la acción para establecer sobre el futuro incierto objetivos con proyección de mejoras que tendrá impacto en el medioambiente y en la sociedad. Continuamos con

Teoría CONSERVACIONISTA, otro constructo a tener en cuenta es la conservacionista, Sauvé (2005) menciona que su mayor interés se enfoca en conservar los recursos naturales de manera integral, para ello, promueve la gestión individual como colectiva, que se plasma en el desarrollo de la habilidad ecocivismo, se tiene en cuenta que es básico iniciativas, acciones y conductas individuales de manera responsable dentro de proyectos colectivos enmarcados en un bien común ante la escasez y sostenibilidad de recursos.

Teoría RESOLUTIVA, es importante tomar en cuenta a la corriente resolutiva, sus principios son asumidos por la UNESCO (1978) como podemos apreciar, se empieza a desarrollar a inicios de 1970, donde precisa que la acción del hombre hacia el medio ambiente ha desencadenado en innumerables problemas, por lo tanto, la solución de la misma se deberá asumir con responsabilidad a nivel de sociedad, por lo que, se precisa conductas y proyectos sociales. Para el desarrollo de estas habilidades se precisa la propuesta de Hungerf rd & Peyton (2007), donde establece un modelo didáctico de aprendizaje, tomando como base central el problema del medio ambiente, estableciendo sus componentes, señalando una ruta que permita diagnosticar, plantear propuestas para solucionar el problema, elegir la más adecuada, colocarlo en práctica, evaluar y replanteo o reajuste si lo amerita para desarrollar habilidades pro ambientales desde la educación social.

Teoría INSTRUMENTALISTA, desde el punto de vista metodológica, para la presente investigación se considera la corriente Instrumentalista con los aportes pragmáticos de su representante Dewey (2013) quien establece que el ser humano se va formando de su experiencia creando una inteligencia social y a partir de allí, se enfatiza en su experiencia educativa que se transforma en una herramienta que posibilita su accionar sobre su contexto y al mismo tiempo aprender de ella mediante la reflexión de su propio actuar, que van conformando en un conjunto de vivencias, donde va reajustando constantemente generando el conocimiento significativo en base de constantes reflexiones y acciones sobre su entorno. Establece una secuencia lógica a través de la base de experiencias empíricas, que desarrolla como inteligencia social, aspectos que se originan de su accionar y reflexión sobre la naturaleza, que se transforma como herramienta, conjunto de estas herramientas forman el

conocimiento significativo que forma parte de principios rectores que le servirán de guía que le permitirá enfrentar, entender, comprender y actuar sobre su medio ambiente y mediante la problematización dar respuestas con soluciones creativas en pro del medio ambiente.

Teoría SISTÉMICA, el medio ambiente, es de interés mundial en estas décadas, surgiendo la corriente sistémica, según Sauvé (2005) sostiene que la problemática del aspecto ambiental debe analizarse, tanto sus elementos que la componen y la relación de los mismos, como un sistema desde su evolución de la misma. Esta propuesta es apoyada por Weissheimer et al. (2022) el cual complementa la idea primigenia, estableciendo que al observar los problemas ecológicos como un sistema tendremos una visión y comprensión amplia de la realidad posibilitando alternativas de solución. En este sentido, es importante el aporte de Delgado (2005), donde da a conocer que mirando el problema del medio ambiente como sistema se precisa un análisis global interdisciplinaria que requiere identificar sus protagonistas y factores; permitiendo una comprensión sistémica e interactiva de los elementos del problema para establecer soluciones precisas e integradas en beneficio al ambiente.

Teoría CIENTÍFICA, es interesante el enfoque científico, aportes de Rojas V. (2018) establecen que el problema ambiental debe ser analizada identificando sus causas y efectos, estableciendo como aporte pedagógico la utilización de las herramientas científicas, estableciendo que el medio ambiente es objeto cognitivo, que se debe usar la observación, la formulación de hipótesis, factible de experimentar y de aplicar la experimentación en la resolución de la problemática ambiental.

Teoría ÉTICO-MORAL, no podemos dejar de considerar el ámbito educativo, enfocado a este campo est  la corriente ético-moral. En este campo se desarrolló el modelo para la educación, aplicado a la pedagogía el aporte de Lozzi et al., (2019) donde se busca desarrollar en el educando el aspecto moral, su forma de razonar debe estar enmarcado en el campo social y debe utilizar un criterio científico para la solución de la problemática ambiental. Brinda orientaciones metodológicas estratégicas para aplicarlo a la enseñanza a los estudiantes, parte de situaciones

contextuales con estudio de casos reales, se analiza dentro de la dinámica social, científico y ético-moral, se establece las causas-efectos, se propone soluciones mediante acciones y toma de decisiones, se somete la elección de la solución a socializarse entre sus pares mediante discusiones para establecer un abanico de situaciones favorables y desfavorables, respetando diversos puntos de vista, manifestando valores y actitudes hasta arribar a soluciones prácticas y creativas en favor del medio ambiente.

Teoría de la PSICOLOGÍA AMBIENTAL, la psicología ambiental, toma una importancia transcendental en estas últimas décadas, puesto que cada acción humana hacia el medio ambiente tiene una motivación conductual de acuerdo a sus vivencias y experiencias, por eso, Cayón et al. (2011) afirma que existe una influencia bidireccional entre el ambiente y el ser humanos, ya que esta área es novedosa y compleja mostraré algunas características que considera:

a) Adaptación: entran en juego procesos psicológicos que se manifiestan al interrelacionar con la naturaleza y poder adaptarse según las condiciones que impone su medio físico.

b) Participación interdisciplinaria: busca la integración de muchas personas eruditas en distintas disciplinas: médicos, sociólogos, arquitectos, geógrafos, profesores, ingenieros, entre otros, para el análisis de un problema y la solución del mismo.

c) Aplicación: se sugiere la propuesta de Lewin (1973) donde establece que la mejor manera para la solución de problemas ambientales dentro del campo de la psicología ambiental, es la aplicación de las teorías y la práctica como herramienta útil a este propósito es la investigación acción.

Según Jiménez-Sánchez & Lafuente (2019) considera que una persona educada en una psicología ambiental va desarrollando un conjunto de valores pro ambientales, tiene una actitud y valores que posibilitan un desarrollo ambiental sostenible con responsabilidad.

Teoría HOLÍSTICA, un aporte actual es la corriente holística, según Bronfenbrenner (1987) sostiene que debe analizarse al medio ambiente como contextos concéntricos, desde microsistemas inmediatos como hogar, colegio, trabajo

y así va ampliando su radio físico para llevar las soluciones medioambientales de manera concéntrica estructural, partiendo de su inmediatez contextual, hasta involucrar a todo un país y aspectos mundiales.

Teoría de la INTELIGENCIA EMOCIONAL, según Goleman, (2022) la educación posibilita el desarrollo y aprendizaje de las emociones, dando especial énfasis la parte emotiva y afectiva, permite ser conscientes de la idea que tenemos de nosotros mismos, de nuestras emociones y a su vez desarrollar la capacidad de reconocer y valorar las emociones de nuestros semejantes; esto posibilita la toma de decisiones de transformación favorable de su contexto y medio ambiental para su bienestar personal y de sus semejantes.

Teoría de las OCHO INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, uno de los aportes más recientes y valiosos a la educación, según Armstrong (2018) es la Teoría de las ocho inteligencias múltiples de Howard Garner, quien sostiene que el ser humano posee potencialmente ocho inteligencias y de acuerdo a diversos factores desarrollara una o varias de ellas que le permitirá cumplir un rol social o desarrollar alguna profesión u oficio, sin embargo el docente tiene la posibilidad de afiatar la inteligencia naturista como la principal puesto que supone la capacidad del desarrollo integral de adaptación con su entorno natural tanto en el aspecto actitudinal, cognitiva y afectiva; aspecto que se requiere ir desarrollando una metodología y didáctica adecuada para este fin.

IV. DISCUSIÓN:

Como podemos apreciar el presente trabajo ha logrado exponer las principales teorías, lineamientos y propuestas que contribuyen a brindar los elementos indispensables, no solo en la comprensión del medio ambiente, sino en las acciones y procedimientos que posibilitan el desarrollo de la CA, así tenemos la corriente positivista racionalista donde postula que el medio ambiente se vincula directamente con la calidad de vida de las personas, por lo que, es factible la producción con las técnicas y valores adecuados; en cuanto a la corriente conservacionista establece se concentra en el desarrollo de habilidades eco-cívicas; la corriente resolutiva promueve las acciones de las sociedades en tomar actitudes adecuadas en pro del medio ambiente; la corriente sistémica reconoce que existe un problema ambiental y su solución debe abordarse como un sistema analizando sus

elementos hasta llegar al integralmente, la corriente científica reconoce que el medio ambiente permite la aplicación de la óptica científica para la solución y análisis de los problemas; al corriente ético-moral se acerca al campo educativo para brindar orientaciones metodológicas en la formación de los estudiantes con respecto al medio ambiente desarrollando su CA, esta corriente se complementa con la psicología ambiental abordando el aspecto conductual de las personas hacia el medio ambiente, la corriente holística que mira el contexto donde se desarrolla la persona para desarrollar su conciencia ambiental partiendo de su cultura y costumbres, la teoría de la inteligencia emocional establece que se puede aprender y entender las emociones posibilitando la comprensión de las emociones de los demás para tomar acciones sobre el medio ambiente buscando el bienestar y equilibrio emocional; y finalmente tenemos la teoría de las ocho inteligencias múltiples destacando la inteligencia naturalista de Howard Garner donde establece que sí es posible desarrollar la adaptación del ser humano a su entorno natural para fortalecer los aspectos afectivos y cognitivos como competencias del ser; por lo que establecemos que cada una de estas corrientes brindan un importantes aportes para educación, inclusión e intervención del ser humano en el desarrollo de la conciencia ambiental logrando una cultura con responsabilidad ambiental sostenible donde garantice nuestra sustentabilidad, de nuestras futuras generaciones y la preservación de todo ser vivo.

V. CONCLUSIONES:

Las principales teorías sustentadoras de la conciencia ambiental son Naturalista, Humanista, Realista, Positivista, Conservacionista, Resolutiva, Instrumentalista, Sistémica, Científico, Ético-Moral, Psicología ambiental, Holística, Inteligencia emocional y concluimos con los aportes de la teoría las inteligencias múltiples.

Existe diferentes ópticas para el aprendizaje y desarrollo de la CA, sin embargo, todas las teorías concuerdan en que, sí es posible lograr solucionar los diferentes problemas ambientales a través del cambio de mentalidad, educación y adaptación del ser humano hacia su contexto para lograr un accionar más

responsable y pro ambientalistas asegurando su bienestar, la de sus semejantes y la supervivencia de todo ser vivo.

Los lineamientos actuales para el desarrollo de la CA se basan en la educación de los seres humanos desde edades tempranas, aspecto que permite fortalecer la concientización en sus dimensiones cognitivo, conativo, afectivo y activo, creando un vínculo afectivo con el medio ambiente como energía motivante para su cuidado, protección y sus acciones con responsabilidad sostenible.

La propuesta más idónea para el desarrollo de la conciencia ambiental, esta centrada en reforzar y desarrollar la conciencia ambiental como parte de nuestro actuar cotidiano, como nuestro modo de vida, donde cada ser humano sea consciente que sus acciones tienen repercusiones ambientales, por lo que no existe esfuerzo pequeño cuando se trata de desarrollar hábitos pro ambientales.

REFERENCIAS:

- Armstrong, T. (2018). *Describing Intelligences in Students*.
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTYzODE3OV9fQU41?sid=51d48699-6780-4e06-a244-feb6f9f8c90a@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. In *Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano* (Vol. 14, p. 340).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=57272%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53045%0Ahttp://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress-colegio/wp-content/uploads/2017/07/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf>
- Catalán V.M., R. R. M. y P. N. . (2014). *Enhanced Reader.pdf* (p. 1). chrome-extension://dagcmkpagjilhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=http%253A%252F%252Fwww.scielo.org.mx%252
- Cayón, A., Rafael, U., Chacín, B., & Pernaletе, J. (2011). *253-Texto del artículo-480-1-10-20170829*. 163–186. file:///C:/Users/Docente/Downloads/Dialnet-ConcienciaAmbientalEnEISistemaEducativoVenezolano-4172173.pdf
- Cohen, D. (2019). *El saber ambiental. Reflexiones para una educación hacia el*

desarrollo

sostenible.

file:///C:/Users/Sara/Downloads/Ponencia_Diana_Cohen.pdf

- Delgado M., A. H. (2005). La Educación Ambiental Como Herramienta Social. *Geoenseñanza*. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36010104.pdf>
- Dewey, J. (2013). *Redalyc.La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>
- Díaz, K. L. C., Juárez, F. J. M., López-Aguilar, E. J., & Álvarez, L. M. R. (2022). Environmental Education as a Strategy in Favor of a Dignified Life in Paulo Freire. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(101), 416–429. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6783234>
- Goleman, D. (2022). Inteligencia emocional. *DIVULGARE Boletín Científico de La Escuela Superior de Actopan*, 9(17), 17–25. <https://doi.org/10.29057/esa.v9i17.8023>
- Habermas, J. (2009). *El positivismo de Jürgen Habermas*. 474(1), 303–327. <https://www.redalyc.org/journal/996/99647007011/html/>
- Hungerford, H; Peyton, R. (2007). *Como construir un Sistema de Educación Ambiental*. <http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/artigos/comoconstruir.hungerford.pdf>
- Jiménez-Sánchez, M., & Lafuente, R. (2019). *Nacionalismo español: praxis y discursos desde la izquierda* View project *ECOBARÓMETRO DE ANDALUCÍA* View project. <https://www.researchgate.net/publication/324058660>
- Leff, E. (1998). Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable, Left.pdf. In *Formación Ambiental, PNUMA, Mexico DF* (pp. 1–8). <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Jun-Jul2004/pdf/spa/doc10388/doc10388-contenido.pdf>
- Lozzi, A., Abdelwahd, R., Alami-Halimi, D., Mentag, R., & Abousalim, A. (2019). Optimization of a mature cotyledons-based in vitro culture system for embryogenic-callus induction in carob (*Ceratonia siliqua* L.). *Revista Chapingo, Serie Ciencias Forestales y Del Ambiente*, 25(1), 71–84. <https://doi.org/10.5154/r.rchscfa.2018.06.053>
- Luango, K. (2020). *Uso los testimonios orales y la opinión pública en la problemática ambiental del brazo de humedal Tibabuyes*. 5(3), 248–253.

- <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26507/LuangoLozanoKelanydelPilar2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Marín, R. (1993). La educación en función de los valores. *Revista de Educación y Psicología*, XXXIV(132), 25. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/05/2-La-Educación-en-Función-de-los-Valores.pdf>
- Perruchoud González, S. (1970). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino descendente. *Revista de Filosofía (Madrid)*, 42(1), 59–76. <https://doi.org/10.5209/resf.55447>
- Rojas-Robles, R. (2018). *Ambiente y post-acuerdo en Colombia: la construcción de una paz integral y con la naturaleza no-humana*. 21(2Supl), 183–192. <https://doi.org/10.15446/GA.V21N2SUPL.77961>
- Rojas V. (2018). Herramientas utilizadas para el análisis de la relación hombre-naturaleza. *Photosynthetica*, 2(1), 1–13. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-76887-8%0Ahttp://link.springer.com/10.1007/978-3-319-93594-2%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-409517-5.00007-3%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jff.2015.06.018%0Ahttp://dx.doi.org/10.1038/s41559-019-0877-3%0Aht>
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes de educación ambiental. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 17–46. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- UNESCO. (1978). Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental - Tbilisi (URSS). In *Octubre. Informe Final*. (p. 103). <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>
- Weissheimer A, Carine J, Zimmermann A, D. F. P. (2022). *Geoparque Cacapava aspirante UNESCO: Caminhos para o desenvolvimento local sustentável*. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25162/E-book_Caçapava.pdf?sequence=1#page=62



SARA NATALY RODRÍGUEZ LA ROSA

Perú 1970. Licenciada en Educación Secundaria
Mención: Lengua y Literatura, Maestría en
Administración de la Educación. Título de Abogada.
Actual docente nombrada de la Institución
Educativa “Liceo Trujillo”. ORCID: ORCID: 0000-
0002-1394-5340.

Correo: saralimon388@gmail.com.



NOLBERTO ARNILDO LEYVA AGUILAR

Perú. 1967. Licenciado en Educación. Maestría en
Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e
Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias
de la Educación-UNT. Con estudios de
Posdoctorado en Filosofía e Investigación. Actual
docente en la Universidad César Vallejo. Orcid:
0000-002-3697-7361

Correo: leyva.aguilarnolberto@gmail.com.

PATIOS ESCOLARES COMO ESPACIOS PEDAGÓGICOS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN EL PREESCOLAR “LA PRIMAVERA” DE SANTA MARIA LA ALTA, TLACOTEPEC DE BENITO JUÁREZ PUEBLA

Erika Yusbel Morán Martínez, México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8202-6401>
Email: erika_yusbel@hotmail.com

Habacuc Torres Tepanecatl, México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2346-6287>
Email: habacuctorres12@hotmail.com

José Raziél García Navarro, México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4450-5118>
Email: j.raziel.g.n@gmail.com

Mayra Martínez Pérez, México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8113-8770>
Email: maytecita2192@gmail.com

Rosa Garnica Martínez, México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6331-2883>
Email: garnica_pink@hotmail.com

Resumen: ¿Cuál es el lugar más común en el que los estudiantes de educación preescolar aprenden dentro de la institución? La respuesta puede ser la misma en la mayoría de los casos: los salones de clase, y por qué no, las aulas de medios o cualquier otro espacio de 4 paredes; pero ¿qué hay de los patios escolares? La mayor parte de su uso de manera cotidiana, radicará en ser un espacio específico para las actividades de educación física, el recreo, el descanso, esparcimiento y culturales en las que participa la escuela.

Los espacios exteriores como las canchas deportivas o los patios, son un espacio que ha demostrado ofrecer oportunidades para aprender constantemente a través de la exploración y el juego libre, pero no se les ha dado un giro innovador en el que desde la intervención docente con actividades realizadas usando la didáctica plasmada en imágenes referentes al campo de formación de pensamiento matemático, se logre que los estudiantes se motiven frente a los contenidos y competencias que pueden resultar difíciles de desarrollar si no se plantean actividades de enseñanza aprendizaje acordes al nivel cognitivo, intereses y capacidades de los estudiantes.

Palabras clave: patios escolares, pensamiento matemático, canchas didácticas, preescolar.

INTRODUCCIÓN

La educación, en la sociedad actual, como proceso formador busca brindar individuos capaces de transformar su entorno, participar en la sociedad y valerse por sí mismos en un mundo cada vez más globalizado en el que las fronteras solamente están planteadas de manera geográfica, pues el conocimiento cada vez más universal pretende ser una respuesta a los cambios culturales y sociales de la sociedad en general.

La presente investigación tiene por objetivo general emplear los patios escolares como espacios pedagógicos innovadores mediante un fichero con estrategias didácticas para mejorar el pensamiento matemático en los estudiantes de preescolar, debido a que parte de una educación integral debe permitir a los estudiantes participar libremente en su entorno empleando un pensamiento matemático que involucra habilidades y capacidades que implican pensar matemáticamente. Por ello el pensamiento matemático es definido en el plan de estudios Aprendizajes Clave como: “la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos ya sea que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas” (SEP, 2017). Esta habilidad puede formarse en los estudiantes de manera lógica y no convencional, realizándose en diferentes ámbitos y actividades de su vida diaria, desde ir a una miscelánea hasta planear un presupuesto mensual de manera personal.

De acuerdo con la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), dirigida por el Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación; en 2018 se llevó a cabo la aplicación de la evaluación arrojando como resultados que solo el 2.2% de los estudiantes de preescolar a nivel nacional alcanzaron el nivel IV en pensamiento matemático, dando entender que este porcentaje tiene un nivel de logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículo; la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel II, siendo un 54.8%

los estudiantes que tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes; esto hace necesaria una respuesta metodológica y didáctica a la enseñanza del pensamiento matemático que logre la adquisición de habilidades y capacidades de resolver situaciones que involucren razonar y usar sus habilidades, destrezas y conocimientos, usar recursos personales y conocer los de sus compañeros en la solución de problemas, explicar la resolución de problemas matemáticos, desarrollar actitudes positivas hacia el estudio de las matemáticas y participar con sus compañeros en la búsqueda de soluciones. (SEP, 2017)

El enfoque en educación preescolar de este trabajo se hace entendiendo que la educación está presente a lo largo de nuestras vidas desde que nacemos; diversos estudios demuestran que la neuroplasticidad del cerebro, entendida como la capacidad que tiene para recuperarse, reestructurarse y adaptarse a nuevas situaciones es más fuerte en los primeros años de vida de un individuo, por lo que la educación preescolar encontrada en los rangos de edad de 3 a 5 años es importante en el inicio de la educación básica de los estudiantes que ingresan al sistema educativo nacional. “La infancia es una etapa con significado propio, el niño no es un adulto en miniatura ni un sujeto pasivo, sino que tiene necesidades e intereses propios, es un ser que juega, experimenta y se adapta al medio físico y social que le rodea.” (Rodríguez, 2013). Educar en los primeros años de vida de un individuo sienta las bases de los grados escolares de primaria y secundaria, por lo que el preescolar debe ser de ayuda al infante para que enfrente nuevas situaciones de convivencia y actividades escolares que le permitan sentir independencia y una capacidad de participación en su entorno. “En los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social”. (SEP, 2017)

MARCO CONTEXTUAL

Santa María la Alta, es una comunidad náhuatl, ubicada al sureste del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, en el estado de Puebla, México, además, relativamente muy cerca de la Zona Arqueológica de “Santo Nombre” comunidad del mismo Municipio.

Existen alrededor de 8 mil habitantes, lo cual hace que el grupo social esté expuesto a la sustentabilidad tanto urbana como ambiental. Es llamada comúnmente “microciudad”, ya que tiene un gran desarrollo de inmobiliarias de usos múltiples; los cuatro barrios que conforman la comunidad hacen que esta tenga varias opciones de comercio, áreas recreativas, microempresas, entre otros espacios.

El trabajo de investigación-acción que se pretende realizar con el objetivo de mejorar el pensamiento matemático mediante el patio escolar se llevará a cabo en el preescolar “La primavera” con C.C.T. 21DCC0488U; es de organización completa ya que cuenta con 11 docentes, entre ellos, una directora técnica, 10 maestras frente a grupo; una maestra que presta servicio social y la matrícula escolar es de 280 estudiantes. (Datos recabados del ciclo escolar 2021 - 2022).

MARCO TEÓRICO

La Educación Preescolar (características)

La enseñanza preescolar significa un apoyo al crecimiento, conocimiento, carácter y conducta social de los estudiantes. El cursar este nivel facilita el desarrollo de la comunicación, desarrollo matemático, apertura del pensamiento lógico y la comprensión del mundo natural y social.

Desde que inician su formación escolar, los estudiantes ya tienen conocimientos y creencias sobre lo que les rodea, sobre el trato entre las personas y su comportamiento; los niños, aún sin su conocimiento han desarrollado, con mayor o menor grado de avance, habilidades que desarrollarán durante la vida escolar.

El razonamiento matemático en la educación previa a la escuela primaria, es uno de los campos de entrenamiento donde los docentes no tienen un buen comienzo para iniciar actividades con los estudiantes, muchas de las veces se ponen en práctica actividades que el plan de estudios enmarca, pero cabe mencionar que en varias de ellas es más fácil partir con el reconocimiento de las figuras geométricas, para posteriormente continuar con el manejo de colecciones, agrupación por tamaño, color y forma; es por eso que el pensamiento matemático en preescolar está enmarcado en la vertiente sensomotriz, ya que parte primeramente de los sentidos. La diversidad

de experiencias que el niño tiene a partir de la percepción sensoriomotora de sí mismo en relación con los demás y con las cosas del mundo, transmite a su mente los hechos servidos por una serie de ideas.

El análisis del conocimiento matemático adquirido a través de la práctica, donde el trabajo se forja mediante las relaciones de número y la posición de los objetos en el espacio y el tiempo, hace que la educación preescolar tenga gran importancia, por lo que se debe abandonar la idea de que a este nivel escolar solo se va a jugar y a perder el tiempo, pues en esta etapa, los niños aprenden a regular sus emociones y a trabajar de forma colaborativa, resolviendo conflictos por medio del diálogo y el respeto a normas de convivencia en clase, de esta manera se enriquece su lenguaje hablado.

Importancia del movimiento en Educación Preescolar

Las nuevas teorías de movimiento son la base primordial en el desarrollo existencial del ser humano. A través de movimientos inteligentes, donde se explora y se comprende el entorno desde edad temprana, se presenta en la búsqueda de solución de problemas el pensar sensorialmente con sus sentidos, así como el comunicarse con el mundo.

De tal modo, según Koester (2018): “Todo movimiento corporal afianza y mejora el aprendizaje” (p.32). En consecuencia, el movimiento en edad infantil propicia mayor aprendizaje, no olvidando que los niños a nivel preescolar, absorben mejores aprendizajes a edad temprana, asimilando a una esponja, dicho por la propia María Montessori. Debido a ello, aplicable en diversos tipos de actividades en las que se emplea el movimiento y de enfoque pedagógico, concibiera consigo la preeminencia en los alumnos facilitando el aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, gozosos al descubrimiento de sí mismo y en vía de desarrollo de la sociomotricidad.

Patios Escolares

Tradicionalmente, los patios que se encuentran dentro de las instituciones, tales como las canchas, los jardines o las plazas cívicas, son utilizados para actividades físicas y

recreativas, incluso como espacios para la realización de los eventos cívicos y culturales; no obstante:

Más allá del aula, y del contenido de las asignaturas, los patios y los espacios colectivos representan ámbitos fundamentales en la formación y desarrollo personal de los estudiantes, espacios que, sin embargo, se encuentran a menudo relegados y separados respecto a otros destinados oficialmente a la enseñanza. (Fontana y Mayorga, 2017, p, 117).

De este modo, el aula y los patios deberían ser concebidos como espacios en el que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar actitudes, capacidades, habilidades, competencias y aprendizajes en general; debido a que la primera, no debe ser tomada como el único contexto formal para el aprendizaje, ya que incluso fuera de la escuela, los estudiantes aprenden gracias a su iniciativa, curiosidad, observación, imitación e interacción con sus iguales y con los otros.

Pensamiento matemático

La presente investigación se centra en la adquisición y mejoramiento del pensamiento matemático, el cual es un recurso indispensable en todas las áreas de la vida; las matemáticas se encuentran en diferentes situaciones en las que su aplicación es necesaria, por ello generar un pensamiento matemático en los estudiantes es menester de una educación que busca brindar calidad; el Nuevo Modelo Educativo lo denomina como: “la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos ya sea que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas.” (SEP, 2017, p.214)

Esta área en educación básica permite que los estudiantes resuelvan problemas que requieren conocimiento de aritmética, álgebra, geometría, estadística y probabilidad, en estos aspectos, el trabajo está ligado a la socialización para poder compartir procedimientos convencionales y no convencionales, así como los resultados y conclusiones a las que se llegan. Al realizar estas acciones las clases deben estar guiadas por el profesor, el cual no toma un papel protagónico, sino que delega ese papel al estudiante al ser este el protagonista de las situaciones problemáticas o retos que se le plantean.

Es común pensar que el pensamiento matemático está íntimamente relacionado con las matemáticas y aspectos profesionales exclusivos de esta ciencia, no obstante: “trata de las formas posibles de construir las ideas matemáticas, incluidas aquellas que provienen de la vida cotidiana” (Cantoral et al. 2005, p.19). Sin embargo, es conocida su utilidad en cualquier campo de la vida, ya que día a día las personas se enfrentan a diversas actividades que involucran la utilización de estrategias, procedimientos y algoritmos matemáticos.

Cumpliendo con el carácter integral del plan de estudios 2017, el campo de Formación Académica puede relacionarse con otras asignaturas, permitiendo vincularse con campos como el de lenguaje y comunicación y exploración y comprensión del mundo natural y social; esto porque al resolver un problema matemático se ocupan habilidades como la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, análisis de la información y datos generales de algunas situaciones, por lo que este campo se plantea como un elemento esencial para la conformación final del perfil de estudios de la educación básica.

En el nivel preescolar “la actividad matemática tiene la finalidad de propiciar procesos para desarrollar otras capacidades cognitivas, como clasificar, analizar, inferir, generalizar y abstraer” (SEP, 2017, p. 217) por lo que desarrolla habilidades básicas, que el educando utilizará en los niveles posteriores (primaria y secundaria). De manera general los propósitos que se plantea el plan de estudios para preescolar son:

- Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números.
- Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos.
- Razonar para reconocer atributos, comparar y medir la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como para reconocer el orden temporal de diferentes sucesos y ubicar objetos en el espacio. (SEP, 2017, p. 217)

PROPUESTA Y METODOLOGÍA

Al hablar de una institución educativa es posible vincularla con diferentes elementos como el personal docente, los estudiantes y por supuesto con un salón de clases esto a la vez con aprendizaje, no obstante, Andrés (2017) menciona que: “El patio aporta numerosos beneficios a los niños, por ello, no se puede desvincular de la acción educativa” (p. 15) es así como un patio se convierte en una potencial herramienta para propiciar el aprendizaje.

El presente proyecto de investigación dirigido al preescolar “La Primavera” de la comunidad de Santa María la Alta de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla, México, donde se detectaron necesidades que pueden ser cubiertas parcialmente, se realizó con el fin de superarlas y cambiar las prácticas educativas de la institución para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes.

Se parte de los resultados de la evaluación de PLANEA, aplicada en los meses de octubre de 2021 y marzo de 2022, en donde se refleja que en el área de lenguaje y comunicación hay mejor rendimiento escolar mientras que en que en el área de pensamiento matemático, los estudiantes requieren mayor apoyo.

También, se realizó un análisis FODA de la institución; se encuentra que tiene fortalezas como la infraestructura, una plantilla docente completa con perfil adecuado y acceso a wifi; en cuanto a las debilidades, estas son falta de innovación en estrategias de enseñanza por parte de los docentes, grupos numerosos y poca preparación para atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Dicha información permite un diagnóstico en el que se observa relación entre las escasas estrategias innovadoras por parte de los docentes y el nivel bajo de desempeño en el área de pensamiento matemático, por tal motivo este proyecto de investigación pretende crear canchas didácticas como un espacio pedagógico como respuesta a dicho diagnóstico.

Para el desarrollo del mismo, se utiliza la metodología de investigación acción, Lomax (1990) citado en Latorre (2005) define la investigación-acción como: “una intervención

en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.24), dicha intervención pretende crear cambios que aporten de manera positiva a la institución.

Existen características en el proceso en la metodología de investigación acción que Kemmis y McTaggart (1998) citado en Latorre (2005) lo describen como participativo, colaborativo y que tiene una intención; este proyecto cumple con ello, ya que tiene la intención de causar un beneficio; del mismo modo, es un proceso sistemático de aprendizaje, lleva un registro aunado a reflexiones; aquí se resalta que el proceso del presente proyecto dio inicio con una idea que surgió de la recolección de datos y un diagnóstico, para posteriormente planificar estrategias y la puesta en marcha, esto implica cambios progresivos, comienza con ciclos pequeños de planeación acción, observación, reflexión y que para finalizar se somete a prueba con una segunda recogida en información que evalúa y analiza los resultados, con el fin de conocer la eficacia de este proyecto de investigación acción.

Desarrollo

Al elegir las actividades que se trabajaron en las canchas didácticas, estas fueron clasificadas en un fichero, el cual, significa también un fortalecimiento a la labor docente, pues su existencia no implica una carga administrativa más en la jornada escolar, por el contrario, este representa una oportunidad para aprender o reforzar los contenidos y aprendizajes abordados durante una clase de preescolar (de cualquier grado) en un contexto fuera del aula de clases, donde se puede jugar para aprender en colaboración entre los estudiantes y el docente.

De esta manera, para la integración del fichero como producto tangible de esta propuesta de investigación acción, se crearon las actividades y diversos prototipos de canchas didácticas que juntos, promovieron el aprendizaje de los estudiantes a través del juego favoreciendo las matemáticas; es muy importante señalar que, para su creación, se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- Las actividades están planteadas para su realización con un inicio, desarrollo y cierre.

- Estas tienen la flexibilidad para realizarse ya sea de manera individual o por grupos.
- El principal recurso material a utilizar, serán las canchas didácticas.
- Así mismo, cuentan con 3 niveles de dificultad, para ser aplicadas desde primero a tercer grado.
- Todas las actividades se relacionan con los ejes que determina el plan y programa de estudios “Aprendizajes clave”, es decir: número, álgebra y variación, forma, espacio y medida; y análisis de datos.

CONCLUSIONES

Con este proyecto, se confirma que los espacios escolares ofrecen una gran variedad de oportunidades de aprendizaje, mismos que los estudiantes de manera cotidiana durante el receso adquieren gracias a la socialización; tomando en cuenta lo anterior, se tiene la afirmación de que este proyecto de innovación ahora da la pauta y certeza de que si el docente utiliza los beneficios que estos ofrecen a través del juego, se pueden lograr resultados como los que se han obtenido.

Del mismo modo, el proyecto da la pauta para saber que las matemáticas no son aburridas, sino que la metodología usada por el docente (hasta cierto punto tradicionalista), es la que hace que el aprendizaje de estas sea un proceso difícil de emprender o sobrellevar, ya que al ser un proceso, precisamente no se puede avanzar si antes no se adquiere el paso anterior, lo cual, es una problemática en los diferentes niveles educativos, puesto que muchas veces los problemas o dificultades en este proceso se van “arrastrando” a lo largo de los niveles educativos; ya que en educación pública, los docentes al tener un gran número de estudiantes en el aula, poco tiempo y herramientas poseen pocas estrategias para nivelar a aquellos que lo necesitan.

Recomendaciones generales

Surge la interrogante de que, si los resultados y la motivación de los estudiantes frente a las actividades será la misma al inicio y al final del ciclo escolar, ya que llegará un momento durante este, en el que los aprendientes sepan qué hacer en cada uno de los juegos; entonces ¿cómo debe el docente adecuar las actividades para que, siendo las mismas canchas didácticas, logre que el estudiante no pierda el interés en las actividades? Probablemente, y en algún momento, sea necesario hacer una segunda edición del fichero con actividades novedosas y de mayor complejidad que puedan trabajarse después de esta primera edición. Estas son interrogantes que quedan en la incertidumbre y que solo podrán aclararse cuando este proyecto continúe en su aplicación más allá de esta prueba piloto.

De este modo, también se manifiesta el cuestionamiento de que si el proyecto puede ser funcional en casos en los que existan estudiantes que tienen un nivel de aprendizaje más bajo al esperado, y cómo trabajarlo con aprendientes con NEE; en este supuesto, estos cuestionamientos no pudieron ser resueltos debido a que las actividades fueron funcionales con la población aplicada, aun así como investigadores a raíz de una primera puesta en marcha, pueden surgir adecuaciones que se pueden trabajar a futuro.

No obstante, con los resultados se puede tener la certeza de que trabajando las actividades a la par del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula estas pueden ser bastante retroalimentadoras, puesto que, en caso contrario, trabajar exclusivamente con las canchas didácticas puede representar la pérdida de interés al poco tiempo de uso.

Bibliografía

Andres, R. (2017). *El patio escolar basado en la pedagogía Montessori*. Trabajo Final de Máster. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Cantoral, R., Farfán, R. M., Cordero, F., Alanís, A., Rodríguez, A., & Garza, A. (2005). *Desarrollo del pensamiento matemático* (2.ª ed.). México: Trillas. México: Trillas.

Fontana, M., Mayorga, C. (2017). *¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? Proyecto, progreso, arquitectura*. núm. 17. Pp. 116-131.

Koester, C. (2018). *Aprendizaje basado en movimiento*. Editorial Pax: México

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, Barcelona

Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo*. [Trabajo de fin de grado]. Universidad Internacional de La Rioja.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: autor.



ERIKA YUSBEL MORÁN MARTÍNEZ (México 1995).
Licenciada en Psicología por la “Benemérita Universidad Autónoma de Puebla “. Actualmente es docente de nivel universitario y terapeuta.



HABACUC TORRES TEPANECATL (México 1994).
Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal “Colegio Froebel”. Actualmente es profesor en los tres niveles básicos; Preescolar, Primaria y Secundaria en la escuela Juana de Arco ubicada en Tehuacán, Puebla



JOSÉ RAZIEL GARCÍA NAVARRO (México 1994).

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal “Sor Juana Inés de la Cruz”. Actualmente es profesor en el nivel primaria en la escuela Renacimiento ubicada en Zoquitlán, Puebla



MAYRA MARTÍNEZ PÉREZ. (México 1992).

Licenciada en Psicopedagogía por la “Universidad Popular Autónoma de Veracruz”. Actualmente es docente de nivel universitario en el Estado de Veracruz.



ROSA GARNICA MARTÍNEZ. (México 1986).

Licenciada en Educación Preescolar para el medio Indígena “Universidad Pedagógica Nacional”. Actualmente es docente frente a grupo en el nivel Preescolar indígena en el jardín de niños “La Primavera” que se ubica en Santa María la Alta, Tlacotepec de Benito Juárez Puebla.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Pablo Saavedra Villar, Perú

Resumen

Las experiencias cotidianas del quehacer educativo nos hacen pensar, experimentar, describir y emplear mecanismos acordes a las necesidades educativas.

Por consiguiente, la creatividad del ser humano es muy amplia y está relacionada con la vida práctica y, estas, requieren ser aplicadas por los estudiantes para dinamizar y desarrollar habilidades en el análisis e interpretación de textos.

por ello comprometidos en la tarea educativa, nos corresponde abrir brechas para que al estudiante se le permita fortalecer y ampliar su creatividad, partiendo de su vivencia cotidiana e induciendo a revisar nuevos libros que sean mucho más próximos a su realidad, así como los textos de elaboración de informes académicos, ensayos, monografías, tesis, proyectos, etc. De tal manera que el objetivo de este capítulo es identificar el proceso evolutivo como: antecedentes, origen, características, propiedades, estructura, intencionalidad y niveles del texto.

Introducción

En este primer capítulo se encuentra las estrategias metodológicas y técnicas que faciliten la interpretación, manejo correcto y clasificación de los textos, quedando así todo más ilustrativo tanto en lo teórico como en lo práctico.

Teniendo en cuenta que los textos son universales y pueden ser adaptados con una visión crítica desde puntos diferentes, significa que independientemente de la biografía del autor y su intención de ver el mundo real van a converger con los diferentes puntos de vista en un determinado tema; esto representa que el autor o autores pasan a un segundo nivel, dejando al lector en la potestad universal de la cultura.

1.1. Antecedentes del texto

En la nueva visión de conocer e interpretar a través de la escritura, se ha visto por conveniente emplear nuevas estrategias metodológicas con el fin de orientar el

aprendizaje e interpretar los textos con dominio de las técnicas facilitadas por la experiencia y la práctica. Con el enfoque de la Escuela Nueva se ha aperturado un nuevo matiz en la interpretación, manejo correcto y clasificación de los textos, quedando así todo más ilustrativo tanto en lo teórico como en lo práctico.

Teniendo en cuenta que los textos son universales y pueden ser adoptados con una visión crítica desde puntos diferentes, significa que independientemente de la biografía del autor y su intención de ver el mundo real van a converger con los diferentes puntos de vista en un determinado tema; esto representa que el autor o autores pasan a un segundo nivel, dejando al lector en la potestad universal de la cultura.

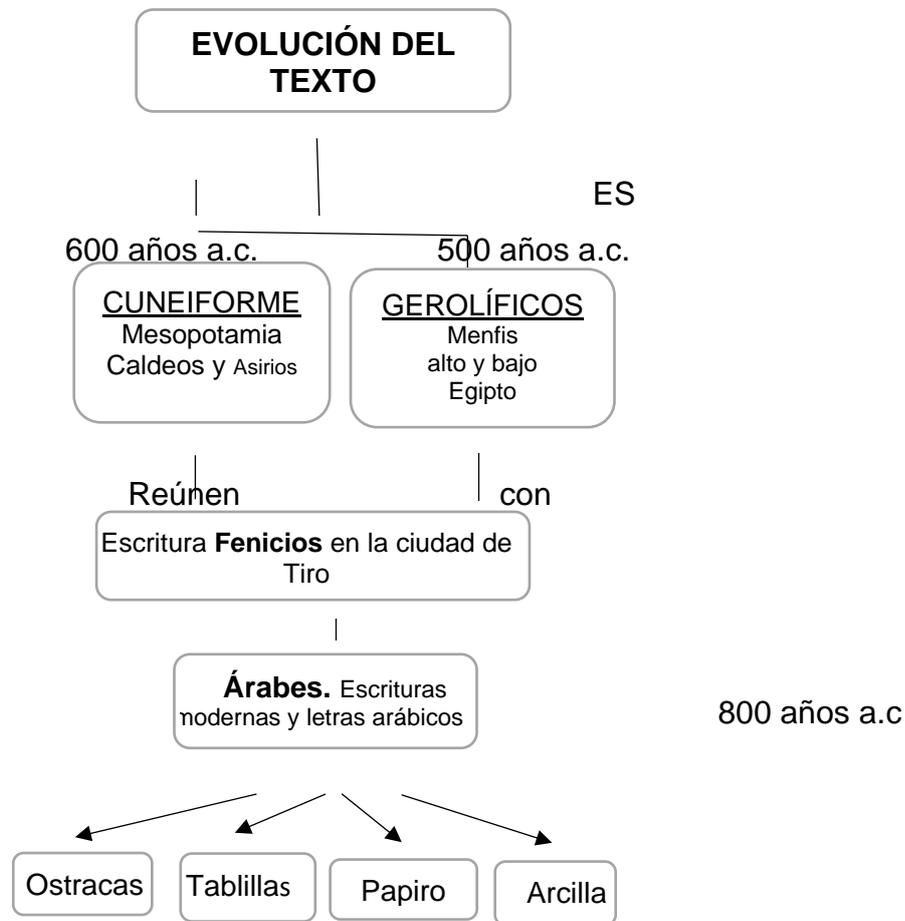
Roland Barthes, en su libro *Muerte del autor*, menciona que la aproximación de las ideas de un determinado autor no es suya, necesariamente pertenecen al ambiente sociocultural, aseverando, en ese sentido, que pertenecen a un segundo plano; entonces, un análisis literario está circunscrito a la crítica y observación de forma hermenéutica, literaria y filosófica.

Según van Dijk, se debe organizar el texto de acuerdo a su contenido, plano general y estructura, como las denominadas macroestructura y superestructura textual.

La necesidad de comprender e interpretar textos nos han llevado a fortalecer nuestros conocimientos y poner en práctica técnicas y habilidades. La intención es hacer llegar este material de consulta y guía para el docente y estudiante con el compromiso de orientar el contenido temático para la identificación de sus estructuras y características, en la adecuación, coherencia, cohesión, gramática y presentación.

1.2. Origen de los textos. Surgen cuando el hombre inventa la escritura.

Según el arqueólogo alemán Julius Jordán en sus investigaciones encontró suficientes pruebas arqueológicas para comprobar que la cultura acadio sumerio fue las que desarrollaron un tipo de escritura de código y símbolos como representación pictórica, ideográfica de normas y patrones cuneiformes, jeroglíficos en ostracas, tablilla, papiros y arcilla con una antigüedad de cinco mil años, resultado de esto proceso es el texto.



1.3. ¿Qué es un texto?

Es una estructura de palabras unidas coherentemente por conectores lógicos que, a su vez, pueden formar capítulos o libros completos.

Su naturaleza comunicativa es producto de la actividad verbal dentro de un carácter social.

Ubara tuto. Primer documento histórico en texto narrativo que describe la historia de los sumerios prediluvianos antes de Noé (4500 años a. C.).

Esta unidad lingüística comunicativa concreta una actividad verbal con carácter social, donde la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo.

Para un análisis e interpretación tener en cuenta los elementos fundamentales como: coherencia, cohesión, títulos, las palabras, las oraciones o frases, deben tener relación.

1.4. Características del texto:

a) Adecuación

Significa la situación que produce el emisor y el receptor.

Ejemplo:



b) Coherencia

Unidad organizada de acuerdo a un plan o estructura decidida por el autor (RAE).

Coherencia. Existe coherencia cuando se respetan las normas universales de la expresión y el pensamiento lógico, claridad, compatibilidad, semántica y léxica.

Ejemplos de oraciones coherentes

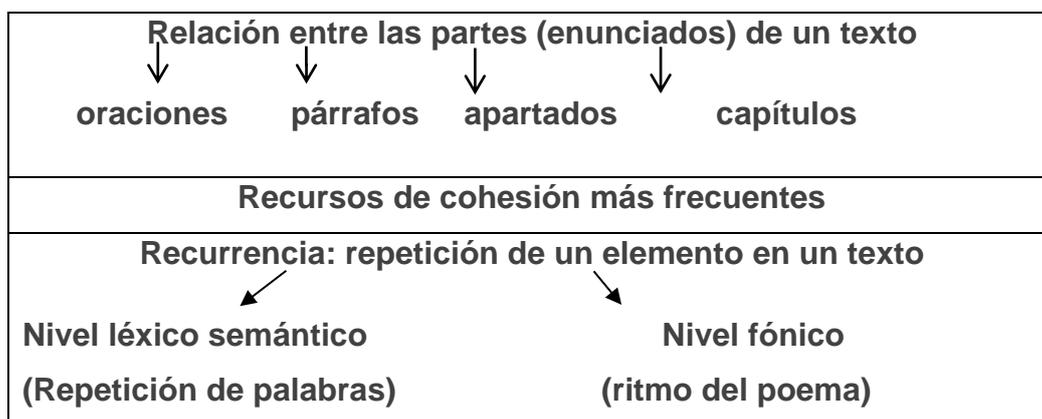
- Todos los nombres propios se deben de iniciar con mayúscula: Pedro, Juan, Rodrigo y María por eso se escriben así.

Organización de un texto coherente

UNIDAD	<p>Los enunciados son organizados en torno a la idea principal.</p> <p style="text-align: center;"> </p>
DINÁMICA	<p>Los enunciados están relacionados con el tema principal y las ideas nuevas.</p> <p style="text-align: center;"> </p>
COHESIÓN	<p>Es imprescindible en la coherencia de un texto.</p>

c) Cohesión

Poner de manifiesto las relaciones que existen entre las palabras, oraciones y párrafos.



- 1.5. Propiedades más usadas.** 1) **Corrección** escrito gramaticalmente, **adecuación** a situaciones de comunicación con normas y principios, **coherencia** trasmisión de contenido claro y ordenado, **cohesión** articulación entre todos los elementos.

EJEMPLO.

En los siguientes enunciados se han cometido errores de coherencia y cohesión señálos y corríalos:

- a) Tenía dinero de sobras para comprarlo. Sin embargo, me lo compré.
- b) Los protagonistas de esta obra de Shakespeare son dos jóvenes Romeo y Julieta.

1.6. Ejemplo: Para cada característica.

- a) **Adecuación:** Seleccionar la posibilidad lingüística más apropiada para la situación de comunicación.
 - Consigue su propósito comunicativo.
 - Existe un mismo nivel de formalidad.
 - Se da un mismo grado de especificidad.

Ejemplo:

Jorge comenta a su hermano Carlos lo último que recibió en la clase de Literatura: — Hermano, nos explicó sobre la literatura peruana que, por lo visto, está en todo lo que tiene como arte literario para poder narrar las cosas más importantes: cuento, novela y ensayo.

Este mensaje sí se adapta al tema, pues explica con precisión lo que quería decirle Jorge a Carlos: que la literatura es el arte de la expresión escrita y hablada.

Se adapta con la finalidad del acto comunicativo, a la intención que tiene el emisor (informar, preguntar, provocar la risa, responder a una pregunta, pedir un favor, etc.).

Ejemplo: Oye, amigo Kelvin, ¿me prestas 50 soles? En este caso la pregunta es adecuada porque el receptor entiende con claridad la interrogante produciéndose la comunicación apropiada.

b) Coherencia:

Conexión necesaria que debe existir entre las ideas que presenta un texto para desarrollar el tema.

- Información seleccionada correctamente.
- Adecuación a la situación comunicativa.
- Organización desde el inicio proceso y fin.

Ejemplo:

(Texto 1):

Preparativos para una fiesta. No sabes a quién invitar ni qué menú escoger; qué mantel poner; ensucias ollas, platos, vasos, cucharas; derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, expresas palabras. Finalmente llegan los invitados y todo está limpio y reluciente. Los amigos te felicitan por el banquete y tú, muy alegre, respondes por la presencia de los invitados.

(Texto 2)

¿Por qué la actitud del ser humano cuando escribe es distinta de cuando habla? Cuando escribimos se siente lo que llamaría yo la responsabilidad ante la hoja en blanco; es porque percibimos que ahora, en el acto de escribir, vamos elevar el lenguaje a un plano distinto del hablar, vamos a operar sobre él, con nuestra personalidad psíquica, más poderosamente que en el hablar. En suma, hablamos casi siempre con descuido, escribimos con cuidado. Casi todo el mundo pierde su confianza con el lenguaje, su familiaridad con él, apenas coge una pluma. El idioma se le aparece, más que como la herramienta dócil de hablar, como una realidad imponente, el conjunto de todas las posibles formas de decir una cosa, con la que el que escribe, tendrá que luchar hasta que halle su modo.

Pedro Salinas, Aprecio y defensor del lenguaje.

(Texto 3)

Sustituye el verbo **HACER** por otro de significado preciso:

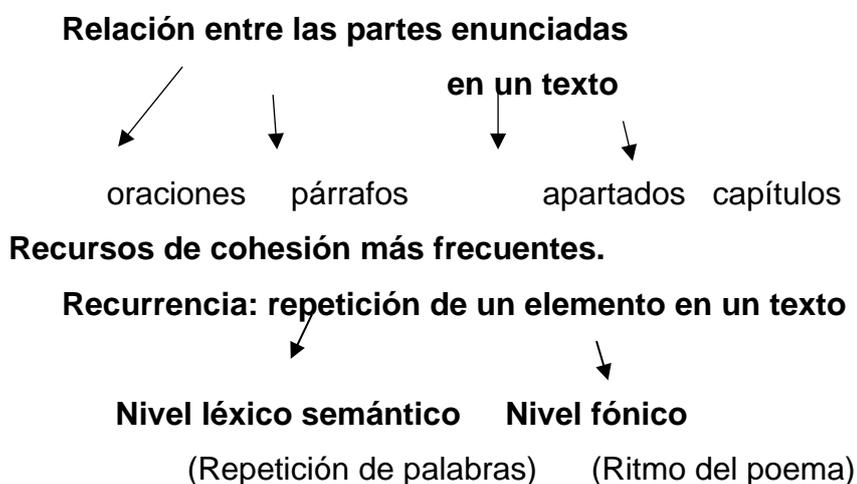
- El huaico hizo estragos en Huachipa (Perú).
- Hicieron un puente para acortar la distancia.

Sustituye el verbo **PONER** por otro de significado preciso:

- Debes poner mucha atención a lo que te explican.

c) Cohesión

COHESIÓN



Cohesión nivel léxico-semántico

En recurrencia léxica:

Se comprende como la repetición de una palabra, ya sea completa o de su lexema, los que aparecen en negrita son las recurrencias.

Ejemplos:

“Xiomara se había comprado un **vestido** para la fiesta de promoción. Estaba tan convencida de que sería el **vestido** más bonito de todos”.

“No seas nunca **violento**. La **violencia** no lleva a ninguna parte”.

1.7. Uso de palabras de enlace y conectores en prácticas de adecuación, coherencia y cohesión es con la finalidad de unir, palabras, frases, sintagmas dentro de un mismo texto.

Adición. También, además, más, aún, agregando, por otra parte, adicionalmente.

De contraste. Por el contrario, en cambio, si no.

Causales de causa. Porque, que, pues, puesto que.

Efecto de consecuencia. Por lo tanto, en consecuencia, por consiguiente, luego, por eso.

Condición. Si, siempre que, con tal que.

Objeción. Aunque, a pesar de.

Finalidad. Para con el objeto de, a fin de.

Orden. Primero, en segundo lugar, finalmente.

Comparación. Más... que. Menos... que

Continuación o énfasis. Además, incluso, así pues

Frases con los siguientes conectores:

Además/ Del mismo modo/ Encima/ Para colmo/ Por otro lado/ Por si fuera poco/ Por su parte/ También.

Ejemplo:

- He escrito un libro, una tesis y,estoy llevando a cabo una investigación para la UNCP.
- No hablo con Jesús porque no dice la verdad y, no me llama cuando hace planes.

1.8. Estructura del texto

Planteamiento. Idea principal, **cuerpo.** Considerado como núcleo temático, **conclusión,** síntesis de información.

1.9. Intención comunicativa del texto:

Cuando se emite algún mensaje debe contener características, de acuerdo a la intención.

Así mismo la intencionalidad comunicativa debe ser organizado de acuerdo a un fin específico que los, interlocutores, tanto el emisor como el receptor, deben saber controlar a plenitud.

Ejemplo:

Coloca en el espacio correspondiente la intención de expresión, las siguientes palabras: **afirmar, aprobación, exhortar, preguntar.**

1. ¡Estudiantes, tomen mucho empeño! (), 2. El enamoramiento es parte de la vida (), 3. Está bien, sal con tú amigo (), ¿y cuál es su nombre? ().

Intención informativa:

Usamos **datos, hechos objetivos, sucesos, acontecimientos.**

Ejemplo: La noticia.

Beneficios de caminar una hora

Datos sobre la vacuna.

Ana llegó anoche; Xiomara se recibió de enfermera el mes pasado.

Intención persuasiva:

Cuando queremos **convencer** la argumentación, las palabras que empleamos, todo tiene importancia para convencer o persuadir.

Ejemplo:

- El soldado Agustín se lanzó al enemigo, haciendo que la tropa lo siguiera a la batalla persuadidos por su ejemplo.
- El limosnero que pide todos los días en la plaza, logro persuadirme a darle dinero cuando me mostro sus heridas.

Intención apelativa o de orden

En este caso, se debe emplear un lenguaje claro y directo.

Ejemplo: Un mensaje de **¡Silencio!, ¡Cállese!, ¡Retírese!** Un instructivo ya que nos indica paso a paso lo que debemos hacer, vvivir en valores.

Intención de advertencia:

Si queremos **prevenir** sobre algún peligro, **o avisar sobre algún riesgo**, utilizamos **la advertencia.**

Ejemplo:

- Cubrirse la boca al toser, evita que se esparza la enfermedad.
- Las notas del examen parcial se publicarán en 2 horas
- Las clases de matemática I serán suspendidas por problemas técnicos.

1.10. Niveles de textos con esquemas de práctica

Nivel 1: Familiar

Escribe textos breves que contengan contenidos familiares, cuya comunicación esté referida a alguna información, opinión o sentimiento, utilizando vocabulario de uso frecuente o frases con los que se pueda construir una oración.

Analice e interprete las frases siguientes:

“Con esfuerzo y perseverancia podrás alcanzar tus metas”.....

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber” (Albert Einstein)

Nivel 2: Textos breves, literarios y no literarios

Escribe textos breves de intención literaria y no literaria, para ello **organiza ideas o informaciones** utilizando un vocabulario de oraciones simples y compuestas de uso habitual, respetando la ortografía literal y puntual en su redacción.

Analiza sintácticamente las siguientes oraciones compuestas:

1. Fui al quiosco, pero estaba cerrado.
2. El policía sacó la libreta e impuso la multa.
3. ¿Charlemos un rato o tienes prisa?

Nivel 3: Conectores de coordinación y subordinación.

Utiliza oraciones empleando los conectores de coordinación y subordinación de uso frecuente, los principales tiempos y modos de la conjugación y los signos de puntuación fundamentales respetando la ortografía de cada palabra.

Ejemplo de oraciones coordinadas

Rosa está fastidiada y quiere retirarse a otro lugar.

CONCLUSIÓN

Tras el análisis, se deduce que los textos están circunscrito a la crítica y observación de forma hermenéutica, literaria y filosófica, con la necesidad de comprender, fortalecer conocimientos, poner en práctica las técnicas y habilidades para el análisis e interpretación.

Para ilustrar mejor el contenido de este capítulo se ha investigado el aspecto evolutivo de los textos desde la cultura acadia sumerio quienes fueron las que desarrollaron un tipo de escritura con códigos y símbolos como representación pictórica, ideográfica, normas y patrones cuneiformes, jeroglíficos, ostracas, tablilla, papiros arcilla, etc. Con una antigüedad de cinco mil años, antes de nuestra era; resultando de esta manera el proceso histórico de los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2003). *Textos y diversos. Introducción a la lingüística del texto*, Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Alvarez, M. (1988). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.
- Alzate, M. Sierra, C. y Mendoza, M. (2007). *Usos de los libros de textos escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos* (proyecto) (p. 182). <http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionypedagogia/files/2011/02/Usod-e-los-Libros-de-Texto-Escolar.pdf>
- Araoz, E. (2010). *Comprensión y expresión lingüística avanzada*. México: Pearson Educación.
- Arlandis, S. & Reyes, A. (2013). *Textos e interpretación: introducción al análisis literario*. Primera edición. Barcelona: Editorial Anthropos.

BRAVO, Edgar. *Conectores textuales*. Madrid. [citado 18 de octubre de 2014].

Disponible en:

http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/Conectores_textuales.pdf

Cortez, M. (2015). *Estrategias de Comprensión Lectora y Producción de Textos*. Primera Edición. Lima: Editorial San Marcos.

Casas Cruz, J. (2008). *El uso de algunas estrategias de comprensión lectora como alternativa didáctica para generar aprendizajes significativos en los alumnos de educación media superior*. (Tesis de maestría). Posgrado de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Quinta edición. Perú.

Carratalá, F. (2013). *Textos descriptivos*. Primera edición. Barcelona: Editorial Octaedro.

Cumpa, M. (2015). *Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior*. Primera Edición. Lima: Editorial San Marcos.

Camacho Segura, R. A. (2007). *Manos arriba el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial.

Carreño, R. y otros (2000). *Lengua Castellana y Comunicación 3.º Medio*. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

Casas, R. (2003). *Razonamiento verbal para todos*. Lima: Ed. Megabyte.

Cassany, D. (1988). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó,

Coseriu, J. (1978). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Gredos.



PABLO SAAVEDRA VILLAR. (Perú - 1960).

Pedagogo y Antropólogo. Doctor en educación por la Universidad Nacional Federico Villareal. Profesor universitario de posgrado con línea de investigación en: epistemología y metodología de investigación-currículo y calidad de educación. Ha publicado: Pobreza y marginación los Cargadores, Metodología de investigación.

Email: villarsaa@hotmail.com.

http://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=124527.

<https://orcid.org/0000-0003-1467-5474>

ÉTICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR RELACIÓN INDISOLUBLE: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Faustina Manrique Ramírez, Colombia

Orcid: 0000-0002-9388-6255

Alfredo Hernández Arciniegas, Colombia

Orcid:0000-0002-5076-6202

“Los juicios más importantes que pueden formularse sobre un hombre, se refieren al modo en que cumple la función social que le ha sido asignada”

AcIntyre (1991)

Introducción

La humanidad que marchaba hacia la cúspide por sus notables desarrollos científicos y tecnológicos, la eficiencia y la calidad, las máximas competitivas y la producción indiscriminada y globalizante, han convertido al ser humano en un código más del inventario de mercancías y del control de las grandes corporaciones y gobiernos. Este afán fue atenuado por un suceso impredecible, ajeno a la secuencialidad de los hechos recientes incluso a la comunidad científica: la emergencia sanitaria que tuvo origen en el COVID19 y que colocó en boca y pensamiento de todos y todas, la palabra coronavirus y la cotidianización de la muerte masiva en la mayoría de los países del mundo, agravando adicionalmente, los indicadores de pobreza, miseria y deserción y resultados esperados en el proceso educativo.

Las actividades se detuvieron, el mundo paró. Se cerraron fronteras, empresas y organizaciones, las instituciones educativas cambiaron los tableros por las pantallas de computador, pues en la mayoría del planeta se consideró que la prioridad era la conservación de la vida, aunque para algunos, lo fue la economía. Y en esta condición, el 2020 será recordado como el año de convulsión e incertidumbre, año en el que, cada ser humano estuvo expectante al contagio de una partícula voladora, del miedo de compartir y abrazarse hasta con su misma familia, fueron momentos (dos años aproximadamente) en los que fuimos unos extraños, huimos unos de otros, quedando por ese camino el encierro, el aislamiento y en muchos casos crisis

emocionales de incidencia familiar. La única prioridad se trasladó al cuidado de la vida, marginado aquellos menesteres cotidianos como el trabajo y la misma educación. La mirada se volcó a la comunidad científica, en la expectativa del milagro salvador convertido en vacuna, todo dependía del día en que la primera dosis fuese aplicada masivamente hasta lograr la famosa “inmunidad de rebaño”. En tiempo récord los laboratorios entregaron sus productos, pero también su enriquecimiento fue notable, en algunos casos, la vacuna significó un gran negocio y en ellos, grandes cuantías para quienes intervinieron. Para los gobiernos y para la sociedad en general, la investigación científica re-toma relevancia, liderando la única posibilidad de salvación.

Por su parte, las IES y en general el sistema educativo superior, entra en un nuevo orden: la presencialidad, los eventos y encuentros habituales son suspendidos, dando paso a la virtualidad y a los medios tecnológicos mediadores, que suplen el encuentro físico estudiante-profesor (la costumbre de muchos años). Acciones estas, que no contaban con la experiencia (de docentes, estudiantes y directivos) y muchos menos con la tecnología mínima, que cubriera las limitaciones propias de la no presencialidad. De esta forma, la comunidad educativa se adaptó a las nuevas condiciones: la reducción de la matrícula estudiantil, aumento en la asignación de cursos a los profesores, reducción de la planta docente y por supuesto la utilización masiva de los medios tecnológicos educativos, asunto, en los que institución y profesores fueron sorprendidos. En una carrera contra el tiempo tuvieron que asimilar y adaptarse al cambio, y a todo lo que significó una educación virtual, mediada por tecnologías de la información y la comunicación TICs.

Esta experiencia por demás dolorosa significó para la educación superior, la re-novación del concepto tiempo y espacio. El tiempo como exigencia para adaptarse de inmediato a las nuevas condiciones tecnológicas (de plataformas, educación a distancia, evaluación de las tareas, etc.) y de espacio, en tanto, desde casa se adelantaban los procesos formativos. Se podría concluir por cuenta de este apretado diagnóstico que buena parte de las IES de esta parte del mundo (América Latina), carece de condiciones para hacer frente a fenómenos que, aunque imprevistos, son propios de su objeto y responsabilidad social. En contrario, la educación y sus instituciones salva guardas de la cultura y la preparación para la vida y la conservación del planeta, tendrán a propósito de problemáticas como el cambio climático, el

desarrollo tecnológico indiscriminado, la irracionalidad de la producción y el consumo, y la competitividad como lógica de subsistencia; que reflexionar a partir de nuevas lógicas, lógicas multidimensionales que acepten la incertidumbre, el equilibrio-desequilibrio-equilibrio y la conflictividad-solidaridad, en condición dialogante y participativa con sus diversos actores.

Las previas reflexiones sirven de preámbulo para contextualizar uno de los más recientes e inesperados episodios de la vida que afectó de manera singular el planeta tierra, y por demás, digno de tener en cuenta, cuando se quiere abordar un tema de tanta trascendencia como la educación, su relación con la ética y la complejidad.

¿Por qué la educación Superior desde la complejidad?

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también, es el lema que ha venido difundiendo La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- a los países del mundo desde hace algunas décadas. Petición que tiene fundamento entre otras razones; por el elevado índice en el fracaso y abandono escolar; las continuas reformas educativas por parte de los políticos de turno y con fundamento más en el poder transnacional que en las necesidades locales; la inequitativa distribución de los recursos por parte de la universidad privada, donde la docencia carga la peor parte; el exceso de intervención política a todos los niveles en la IES públicas; la falta de innovación y creatividad frente a las problemáticas que se renuevan y los sistemas de contratación tan desigual que impiden la formación de comunidad educadora e investigativa en las IES.

Así mismo, la educación juega un esencial papel no solo en la comprensión, sino en la construcción de mundo, y es entonces cuando se habla de intervenir el modelo, por uno que vaya en dirección de la vida, de la dignificación, de la justicia y de la sostenibilidad. No es un secreto, que el esquema productivo y de consumo es insostenible, que amenaza con la deforestación y las sequias, las tormentas y las inundaciones, el derretimiento de glaciares y aumento del nivel del mar; en mucho por cuenta del calentamiento global. En materia tecnológica, a pesar del ostensible mejoramiento de la interconectividad y las comunicaciones, empeora la violencia y la intolerancia; en el orden económico, el incremento de la riqueza va de la mano de su concentración, pero también, de una mayor desigualdad y vulnerabilidad. En últimas,

asistimos a una crisis multidimensional, en la que, se conjugan situaciones de índole moral, política, social, ecológica y económica.

También se predica por parte de los gobiernos y de la misma UNESCO, que la educación es el único instrumento capaz de re-construir el tejido social que se ha venido diluyendo, que por su condición de derecho universal es la herramienta por excelencia de desarrollo humano y capacidad de cambio, facilitadora de la construcción de una sociedad más justa, más equitativa y sostenible. Se estaría hablando de un nuevo contrato social, en el que, la educación asume el rol de transformador social, preservante de la vida y con el firme propósito de formar para la consolidación de la ciudadanía global. Estos propósitos encarnan una educación respetuosa de la diversidad, de los derechos individuales y sociales, de la participación democrática, de la solidaridad y equidad de género, así como del consumo más responsable para con el planeta y una conciencia ambiental a toda prueba.

Complementa lo anterior la visión emergente determinado como la complejidad que, a partir de una concepción ética, de construcción del conocimiento y de la acción, es capaz de diseñar una nueva forma de situarse en el mundo, en un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar, reo-orientador de la realidad (Pujol, 2002). Desde la ética, la complejidad trasciende el antropocentrismo dominante y propone un ambio-centrismo, reemplaza la igualdad por la equidad, a la vez, que considera la diversidad un valor. Entre tanto, a partir de la acción, la complejidad defiende la preservación de la vida, trasciende la convivencia política a una democracia participativa, donde la comunidad se proyecta hacia la globalidad (Morin, 2001). De esta forma, la complejidad resulta ser una opción filosófica con un contenido revolucionario conceptual, capaz de abrir caminos para la formación ciudadana en un pensamiento con un mundo más justo y sostenible donde prima la vida y los valores éticos y epistémicos.

Por otra parte, están las llamadas Ciencias de la complejidad y el Pensamiento complejo. Las Ciencias de la complejidad realiza sus primeros desarrollos a partir de los años 40 del siglo XX con filósofos, pensadores, físicos, matemáticos, químicos, humanistas, etc. Entre los más connotados se cuentan: Ludwing Von Bertalanffy (Teoría de sistemas), Norbert Wiener (Cibernética), Niklas Luhmann (Teoría de los sistemas sociales), W. Ross Ashby (Inteligencia artificial), Humberto Maturana y

Francisco Varela (Ciencias cognitivas), Ilya Prigogine (Estructuras disipativas), Fritjof Capra (Nueva teoría de sistemas), Walter Pitts (Neurociencia computacional) y Bart Kosko (lógicas borrosas).

Por su parte, el pensamiento complejo (a diferencia de las Ciencias de la complejidad) se define a partir de una monolítica estructura de pensamiento desarrollada por el pensador universalista francés Edgar Morin (1920 -). Morin culpa de la crisis global del hombre de hoy a su particular forma de pensar, caracterizada por la linealidad, el determinismo y el antropocentrismo. Y, a partir de esta reflexión propone como alternativa un giro cognitivo, un nuevo conocimiento del conocimiento, que ofrece respuestas “del valor del conocimiento, de los hábitos y procedimientos de formación de creencias... y de cómo explicar la normatividad distintivamente epistémica” (Valdés, 2011 pág. 5), trascendiendo a lo que tradicionalmente la teoría del conocimiento se viene ocupando: el análisis del conocimiento y su justificación epistémica.

De manera que la complejidad considerada como *complexus*, potencia el entretejido de las realidades solidarias y conflictivas, reúne los fenómenos en su multidimensionalidad, aunque, respetando lo diverso y reconociendo lo único; estas, aunque pocas expresiones que atesora la complejidad reivindican la esperanza, la vida y el vivir, y la hace una propuesta de construcción de futuro a los problemas que afectan la subsistencia planetaria, la interacción humana y las dificultades de pensar y de vivir (Morin, 2004). La presencia de la complejidad en los procesos biológicos, sociales y culturales, en los eventos, azares, determinaciones y retroacciones del mundo fenoménico para enfrentar la ceguera, la opacidad, la contradicción y la incertidumbre, obliga a re-pensar la educación (para el giro cognitivo) desde nuevas lógicas y epistemologías educativas.

El sentido de la Ética

Antes de abordar el sentido de la ética en la educación, se hace indispensable y en especial en este caso, asumirlo desde la perspectiva de la bioética, esto es, el centrar la atención en la dignidad de la persona, fuente de derechos y también de deberes, para consigo mismo y para con los demás, con conciencia absoluta de que lo que se hace tiene una profunda condición solidaria y de justicia, lo que implica,

revisar la vida a nivel tanto individual como social, en el reconocimiento de la pluralidad. En esta condición la bioética se hace parte de la ética, entendida como el estudio sistemático de la conducta humana en las diversas formas como se manifiesta en las ciencias de la vida, donde valores y principios morales son la luz que le iluminan y direccionan al progreso y supervivencia (León, 2011). Implica, por tanto, intervenir desde la multidiversidad lo ético y lo moral, sin desconocer la tolerancia, que conlleve tanto a individuos como a instituciones y de manera particular a la universidad, una reflexión del sentido práctico de la bioética en su propuesta social.

La ética en esta condición tiene como génesis y fundamento el ser de *persona*. El diccionario Real de la Lengua Española, define persona como *el sujeto de derecho, susceptible de ser titular de derechos y de contraer obligaciones. Lo es el individuo de la especie humana*, lo que implica tener que comprenderlo como ese ser que razona y que además de ser consciente de sí mismo y con identidad propia, con autonomía y autodeterminación, tiene necesidades que van desde las básicas, hasta las de seguridad y de reconocimiento. También las organizaciones como la universidad, que son personas jurídicas, adquieren derechos y obligaciones con la sociedad (empresa, estado, estudiantes, profesores, funcionarios, padres de familia, etc.) que se traducen en una responsabilidad social y derecho fundamental y que se instrumentaliza a través del servicio educativo.

De modo que, incorporar al mundo de la ética a los individuos y a las organizaciones, es reconocer que unos como los otros toman decisiones, que afectan de manera directa tanto al mismo individuo como a la sociedad en general; de ahí, que la ética considerada la ciencia de la conducta de las acciones de las personas y de las organizaciones, que tienen observancia a partir de reglas impuestas por la sociedad, sobre las cuales se toman decisiones que pueden estar en el límite del bien o mal. Para MacIntyre (1991) la ética es parte de la conducta y refleja expresiones morales de lo *bueno* y lo *malo*, de allí, que el comportarse dentro de lo supuesto como bueno, basta para tener el derecho de ser denominado bueno y calificarse como tal, siguiendo a Gómez (2017), lo bueno se identifica con el bien, y el *bien* es aquello hacia lo que tienden todas las cosas, las acciones razonables y modos de pensar, pues todo siempre estará encaminado hacia el bien. También el bien se define en función de la meta y la meta siempre estará orientada al bien, bien que hace parte de

la naturaleza del ser humano, en otros términos, en propósito y fin al que se encamina una persona o cosa es al bien, y el bien se orienta a no hacer daño al otro, pero sobre todo a mejorar su condición de vida.

De modo que las apreciaciones de bueno o malo con respecto a un fenómeno son relativas, pues lo que para algunos (llámese individuos, comunidades y organizaciones) es bueno para otros no lo es, (costumbres, políticas y tradiciones) que a los ojos de muchos son vistas como malas, para otros contrariamente, son buenas. De esta forma, lo que es bueno se relaciona con lo que la gente anhela, en este sentido, lo bueno es algo que se busca obtener; deseo que, aunque individual, generalmente coincide con el sentir de todos (MacIntyre, 1991).

Asimismo, en la antigua la ética tenía su fundamento en el hacer para vivir bien, entre tanto, en el hoy tiene como base actuar de manera correcta; Dussel (2016) considera que la ética es parte esencial de la dimensión humana, teniendo en cuenta que el individuo siempre es ético y moral, en tanto, vive y es responsable de su vida y la de los demás seres vivos, igualmente González (1997) aborda la ética como una *práctica* inherente al ser humano que hace presencia en su actuación cotidiana. Considera igualmente que, referirse al ser humano es entenderlo como un ser ético y moral, donde “las formas concretas en que se plasman unos valores, unas normas y unos ideales éticos determinados, históricamente definidos; se hallan circunscritas a aquello que, en un tiempo y en una situación, los seres humanos conciben como bueno y malo” (pág. 26).

Continuando con González (1997) encontramos así mismo, que la condición humana es la última explicación de la condición ética, que es universal afirmar que se es ético, que el destino del ser humano es vivir dentro de una de las escalas de bondad o de maldad y que, por ello, la vida se tiene que valorar en los términos del *bien* y del *mal*. De esta forma, la ética se materializa en el no causar daño a otra persona, en conservar su confianza, por lo que, la ética se va construyendo al paso de los días y marca los parámetros fundamentales que trazan la moral (Cortina, 2013).

Finalmente, resulta importante diferenciar ética de la moral, pues, mientras la ética es uno de los tantos saberes filosóficos que busca orientar la vida humana, el actuar racional, también es la ciencia del deber ser, teniendo en cuenta que promueve pautas para obrar honesta y correctamente. De igual forma, se considera el camino para la toma de decisiones en el mundo de la vida con plena libertad, lo que implica,

que cuando se viola la ética, se violan sus propios principios, donde el juez es su propia conciencia, Méndez (2018) en este mismo contexto, considera la ética como la perfección moral, que, mediante el aprendizaje de las virtudes o hábitos adoptados, se obra correctamente. Entre tanto, la moral es lo que se hace por costumbre en una comunidad y en una época determinada, lo que es moral en una parte del mundo, puede que no lo sea en algún otro lugar. La moral cambia a través del tiempo a medida que los seres humanos dan significado a sus actuaciones y a las ventajas o daños que estas actuaciones causan. La moralidad tiene un tipo de ética, pero no la ética tiene moral. La ética son códigos y estos códigos cuando son legitimados se convierten en moral (Martínez, 2003).

Educación, educación superior y ética

A su turno, la educación y la ética se reconoce según Zavala (2013) desde el principio de la beneficencia que, sitúa lo ético como parte de la tarea que la sociedad le ha asignado a la universidad, para hacer el bien a través de las políticas y acciones contenidas en su discurso institucional y curricular, como entidad académica y social; pues se concibe que “hay deberes éticos ante la sociedad para hacer el bien común desde los saberes de cada profesión” (pág. 16), al no entenderse de esta manera es negar la finalidad de la educación superior y la universidad y pone en tela de juicio la eticidad que debe estar en la cultura profesional.

Otra mirada de la educación se corresponde desde el religar indisoluble que tiene como fin en esa condición monolítica, transformar el conocimiento del conocimiento en la permanencia del principio de la vida y preservación del planeta. Una aproximación a las múltiples miradas a que está expuesta la educación por cuenta de su “complexus” con lo que es la vida, pues se trata de una construcción social y política, que se convierte en derecho fundamental de los individuos (desde lo legal), para ser impartida por los humanos para los humanos, de manera que permita una formación de la concepción de seres éticos de pensamiento y acción y prosigue en su pensar, Ovelar (2014) que es un “proceso complejo, multidimensional, social, histórico e ideológico, orientado a la formación de seres humanos, que deben estar cobijados bajo la ética, ligada a la concepción de ser humano como persona” (Pag.3).

Así mismo que la educación tiene como objeto educar y orientar a los ciudadanos en la búsqueda de una opinión propia (autonomía), así como condiciones para participar con responsabilidad en el debate social, por cuanto, se transmiten valores, se jerarquizan y se evalúan para la toma de las mejores decisiones. Cada ser humano guarda su particularidad que lo hace único, pero, además, a nivel social las características que son de grupo se asimilan y al sumar las implicaciones de la cultura, dan como resultado tres condicionantes (lo individual, lo social y lo cultural), trilogía de responsabilidades a las que debe dar alcance a una educación de futuro.

Cabe señalar que se conoce como modelo educativo bioético, aquel que lleva a la responsabilidad, tanto las actividades de los profesionales como las del profesor en la búsqueda de lo mejor, tal y como lo afirma Casado (2011), se trata de:

Poner pautas educativas que fomenten el pensamiento como propio y que ayuden a perder los miedos y atavismos... encaja en la concepción de una democracia de calidad, que conlleve a la transparencia y participación, que es flexible y "dúctil" a la hora de compatibilizar lo común y lo distinto (pág. 7).

De esta forma, el reto ético de la educación, función de instituciones como la Universidad (responsable de impartir la educación superior) a partir de sus directivos, profesores y en general su comunidad académica, se manifiesta a través de la internalización (proceso educativo) y la práctica (a través del ejemplo) de los valores y en general de una deontología de la responsabilidad en la que el ser humano debe asumir hoy algo así como la responsabilidad metafísica por el ser que le ha sido confiado en especial por la prosecución del ser de la humanidad (Apel, 2007), idea que se extiende a las instituciones, aunque, todavía resulta ser una utopía de la responsabilidad.

Por tanto, se considera compromiso de la educación superior, formar en valores personales y sociales de sus educandos, muy a pesar, de su deformación que ha venido sufriendo por cuenta de fenómenos como la globalización y la corrupción (deslegitimación del estado) que, a través de códigos de ética, simplifican y distorsionan esa condición del ser ético; complementa Méndez, et. al (2018) cuando confirma que lo ético en la educación es construir y configurar una personalidad con capacidad de criticar los valores existentes y, sobre todo actuar reflexiva, autónomo

y autocriticamente para modificar esquemas y prácticas que prioricen la dignidad de todos y todas.

Adicionalmente otra responsabilidad ética de la educación superior se corresponde con el aprender. ¿Qué, para qué, como y para quien se enseña? es el gran interrogante que desde la ética cabría. La educación en este entorno explicado y a partir de estos interrogantes, se presume vista “como un proyecto ético, en el cual la subjetividad cambia y se transforma constantemente teniendo como base su relación con el pluralismo y la diferencia” (Chiva, 2018, pág. 33), pero es también, la guía externa de formación que busca el desarrollo y ubicación del ser humano en la sociedad y el mundo a modo de *conducción* y se da una *extracción* de lo interno de cada individuo con el fin de desplegar sus capacidades para la construcción de la persona (Bautista, 2003).

La formación ética es un asunto que tiene lugar a lo largo de la vida que tiene su etapa primigenia en la niñez. La educación, la formación física, intelectual y moral de niños y jóvenes se considera responsabilidad de padres, de profesores y del estado, jugando especial papel la educación, pues, es la encargada de conservar, sostener y engrandecer esos principios éticos y de valores, tendientes a formar ciudadanos de bien, solidarios y para vivir y relacionarse con el entorno. De esta forma, la ética en el proceso educativo se vincula con la reflexión del entorno, teniendo en cuenta como lo sugiere Notario (2013) que la ética está estrechamente ligada a la convivencia entre individuos.

Para Rodríguez (2020) la educación se ha venido transformado, aunque de manera lenta; al pasar del paradigma dominado por la corriente conductista, a un paradigma emergente, que fundamentado en el constructivismo, en el que, interesa la evaluación de la comprensión del estudiante y la autoevaluación, como parte de los procesos sociales que median el desarrollo de las habilidad intelectuales (construcción de conocimiento, los procesos de retroalimentación y la formación de identidad), arroja resultados positivos, teniendo en cuenta la participación del estudiante en un proceso que es retro-alimentario y de auto-evaluación.

De la reflexión en la relación ética - educación y educación – institución, surgen interrogantes que apuntan a la forma como se gestiona el proceso. Una de estas preguntas sería: ¿Cómo en el proceso educativo la ética es fundamento para la formación de individuos solidarios, fraternos e iguales? Este término de iguales tiene

extensión a lo incluyente y al respeto con los demás seres vivos que pueblan el planeta. Y otra pregunta: ¿Cómo la Universidad y específicamente el profesor hace práctica la formación de individuos solidarios, fraternos e iguales? La respuesta debe trascender el cumplimiento de indicadores de calidad y de ranqueo institucional, para mostrar la consolidación de valores como los que se han estado mencionando. Llama la atención en este sentido, la posición de visionarios que plantean la educación del futuro, sin reflexionar que el futuro es el presente que vivimos y del cual, depende en buena medida el mañana.

Educación y bioética: Una reflexión desde la complejidad

Reflexionar sobre la bioética y la educación superior desde el trasfondo de la complejidad, implica un llamado por la vida, por la conservación y no solamente de la especie humana, más bien, de todo aquello que significa la pervivencia del planeta: todo ser vivo y las condiciones y relaciones que se establecen entre las llamadas ciencias naturales y las ciencias sociales. En este proceso de creación, multiplicación, senectud y muerte individual, pero también progresión, auto-re-organización y equilibrio-desequilibrio-equilibrio del eco-planeta, interviene de manera directa la bioética, pues es ella, la que determina en momento dado, quién vive, quién pervive y quién muere (las armas químicas, las armas nucleares, la experimentación animal, la alteración genética, la prioridad económica de la farmacéutica, etc.) por efecto de la decisión humana.

Es la bioética la que promueve la responsabilidad por la vida y su cuidado, siempre a la luz de los valores y principios morales, entre sus principios se destacan: la autodeterminación, como esa disposición y libertad que tienen cada ser humano para decidir por sí mismo y criticar sus propias actuaciones; la autonomía, es aquella capacidad de pensar y actuar con independencia, muy relacionada con el conocimiento y la toma de decisiones, así como con todo aquello considerado como el bien; la beneficencia, muy próximo a la solidaridad, a la disponibilidad de hacer el bien al prójimo y generalmente sin esperar nada a cambio; la benevolencia, que son aquellas manifestaciones bondadosas que buscan el bien del otro; justicia, como la disposición que emana del alma para actuar de manera firme en cada acto y decisión;

equidad para actuar conforme a las necesidades y prudencia para reflexionar frente a las consecuencias de las decisiones (Siurana, 2010).

De esta manera la bioética en la educación superior invita a una reflexión profunda del sentido humano y de la responsabilidad que les asiste a las instituciones encargadas de impartirla. Si bien los principios de la complejidad, así como los de educar en lo superior impulsan los valores, la dignidad y la calidad de vida para los seres humanos y las demás especies con las que se comparte y hacen posible la pervivencia del planeta.

El sentido de la educación es profundamente humano, en tanto, pre-supone una visión de la vida, una concepción de la mente y del conocimiento y una idea de futuro. Con la educación se logra la seguridad, la pertinencia, el auto-conocimiento, la co-creación y la re-producción; otorga las herramientas suficientes para optar por un entendimiento del mundo, querer vivir, pertenecer y descubrirse. Aporta condiciones para lo claro, lo distinto y lo diverso, aviva el espíritu e inspira para verse y volverse sobre sí mismo, sus sentimientos, su habla y en general el lenguaje.

La educación universitaria complementa y perfecciona con su pensar y comunidad educativa, la sabiduría, la exploración del bien, la humildad y la perfección. Es un proceso humano que funge en lo racional, que intencionalmente interviene para consolidar la perfección individual y social, liberar los espíritus y enrumbarlos a la felicidad. Es potencializar el poder de la razón, fortalecer los juicios para decidir mejor, es trasegar hacia las expectativas con criterio y seguridad, es un camino seguro a la cultura. Freire (1998) en su sabiduría diría al mundo: la educación supera y libera al hombre de la conciencia ingenua, llevándolo hacia una conciencia crítica libertaria y problematizadora.

A la educación universitaria le corresponde en consideración a los principios de la complejidad, revisar las representaciones reduccionistas y deterministas que en épocas pasadas recientes ocuparon el sitio científico clásico, pero que se han ido debilitando gracias a los avances científicos de los últimos 60 años y los problemas derivados del cambio climático, el armamentismo y la producción y consumo discriminado, que exigen un cambio en el tratamiento científico y metodológico de la ciencia, así como en el re-dimensionamiento de la visión del hombre que en sus egoísmos y excentricidades se ha autodefinito epicentro del mundo, para colocar en

cambio, la vida como principio-continuidad y re-conocimiento de todo ser vivo como parte del eco-mundo. Esta nueva visión dispone la apertura hacia la condición humanos-no humanos, comprender la unidad compleja yo y no-yo en la unidad histórica denominada mínimos ecosociales-concretos (Gómez, 2007).

Otro tanto le corresponde a la investigación, una de las tres más importantes funciones de la educación superior. La lógica dual proveniente del célebre “Pienso, luego existo” de Descartes, creó el antropocentrismo, que, junto a políticas y argumentos científicos y filosóficos, han facilitado a juicio de (Gómez, 2007) la proclamación del hombre como el centro del mundo, configurando para su logro:

Al científico como aquel sujeto pensante capaz de descubrir e inventar junto al apoyo del método científico, que le otorgue validez a su saber, elevándolo a juez y parte y haciéndole frente a la disputa que lo privilegia respecto de otros saberes (pág. 68).

El científico es en la educación superior el investigador, privilegio que logra un reducido grupo de profesores. Estas pequeñas comunidades que se generan en el seno de la misma comunidad académica de las Instituciones configuran un círculo que son apreciados con el *mote* de “llego la ciencia” pues son considerados élites intelectuales y, por tanto, inaccesibles. Esta connotación en términos generales diluye el interés y desmotiva al profesor antiguo y también al joven a participar en procesos formativos con conlleven llegar a estas estancias. Adicionalmente, algunas políticas educativas recientes que han tenido eco reproduciéndose en las instituciones de educación superior, *proclaman* la investigación en dos momentos: “la investigación formativa y la investigación propiamente dicha”, la primera vinculada a la generación de pensamiento crítico y la metodología (como asignaturas y acción docente) y la segunda como gestión y de resultados (como acción del investigador). De esta forma, se dan dos procesos independientes (separados); uno para estudiantes y el otro para investigadores, como si la investigación no fuese un proceso monolítico que incluye lo teórico y lo práctico y con igualdad de oportunidades para los actores académicos.

De nuevo volviendo a la ética esta atraviesa la praxis educativa, imprimiéndole sentido y valores, así como contrasentidos y cuestionamientos, pero de ninguna

manera es el producto de discursos o de mensajes transmitidos y de códigos aplicados, contrariamente, proviene de padres, educadores, hermanos, amigos y de toda relación humana y no humana que se tenga. La educación básica y media es mediada por la búsqueda de identidad y criterio, y encarna el tránsito de la niñez a la pubertad, trayecto de vida que está influenciada por un sinnúmero de situaciones, que en buena parte tienen presencia en el aula de clase (Cortina, 2013).

Ya en la universidad, en el inicio de la adultez marca un camino de especialidades que tienen que ver con la selección de los conocimientos y con la división de los oficios definidos por las carreras profesionales. En este punto, vale la pena preguntarnos: ¿cuál es la priorización formativa de un programa académico? y subsidiariamente: ¿las calidades laborales y competitivas?, ¿las calidades humanas y no humanas?, ¿un equilibrio entre estas dos agrupaciones disciplinares?

Y en el nivel de formación superior, se considera que la institución desarrollará la capacidad de reflexionar y cuestionar, de tomar las mejores decisiones a partir de lo presente y lo futuro, en general, por el bien común ideal que rige la vida. Las palabras de Cortina (2013) nos recuerda las responsabilidades éticas del estudiante y de lo que en el futuro será el profesional:

... quien ingresa en una profesión se compromete a proporcionar ese bien a su sociedad, tiene que prepararse para ello adquiriendo competencias adecuadas, y a la vez ingresa en una comunidad de profesionales que comparten la misma meta... el interés es servir a la sociedad, no es servirse a sí mismo es una tarea que trasciende (pág. 105).

Tradicionalmente, la sociedad le ha asignado a la universidad la condición de epicentro ético para hacer el bien y mejorar la condición de vida de su comunidad educativa, y, por tanto, reflejarse en sus políticas, reglamentos, pedagogías, manejo de los recursos, discurso y en general, en todas sus actividades y gestión. Según Martínez (2002) el profesional de hoy hace parte de un modelo de continuo movimiento sin espacio y sin tiempo asegurado, lo que implica, recibir de las instituciones una formación integral, incentivación para trascender fronteras de su especialidad, esto es, el progreso autónomo para nuevo conocimiento y el desaprendizaje de lo obsoleto. El perfeccionamiento de la formación integral no solo infiere la evolución del conocimiento, es también, en lo cultural, en la comprensión del

contexto y su realidad, en sortear dificultades, en autoevaluarse incluso ética y moralmente.

De igual importancia es el profesor, actor esencial del proceso formativo, se le endilga propietario del saber que reproduce y entrega a una comunidad dispuesta a escuchar y asimilar. Encarna esta, una forma de representar la imagen de la realidad anclada en paradigmas clásicos “proveniente de las entrañas obsoletas de un cuadro científico del mundo”, representación que es ordenada en un currículo selección y organización del conocimiento) horizontal y verticalmente en asignaturas (que se corresponden con disciplinas generalmente) sin la correspondiente coherencia epistemológica para los tiempos de hoy (Gómez, 2018, pág. 110). Esta difusión dogmática del conocimiento invoca a propósito de ética, replantear la pregunta: ¿qué sabe o que enseña? y seguidamente otras como: ¿se ha reflexionado lo suficiente sobre la labor de educar para transformar?, ¿En el conocimiento expuesto tiene presencia la condición humana, histórica y cultural del estudiante?, y ¿será que se forma en y para contextos sociales y también naturales, desde los cuales se tejen, entretejen y deshacen nuevos tejidos?

A manera de conclusión

Como se viene argumentando, la educación y la ética tienen absoluta relevancia en la determinación del carácter y el modo de ser y actuar, así como, de la autonomía del sujeto llamado estudiante. Este desarrollo de persona que tiene lugar en los procesos formativos incluye la auto-motivación, condición motora del auto-descubrirse, de reflexionar como sujeto que posee virtudes y zonas erróneas, pero también con la capacidad racional y voluntad de aprender a corregirse (Notario, 2013).

El objetivo de la universidad no se puede reducir a habilitar para el trabajo, si es así, su acción educativa se reduce meramente a lo técnico-cognitivo, de eficiencia, eficacia, reconocimiento y productividad, dejando su verdadera misión, como lo es poner en juego los diversos saberes profesionales con las realidades sociales, económicas, políticas y culturales, que es lo que le dan sentido humano a cada profesión.

Habrá de reivindicar que el proceso ético es más pedagógico que de contenido. Pedagógico, en el sentido de vincular acciones, retro-acciones, actores, personajes,

memorias, sentimientos, intereses, emociones e historias con la espiritualidad del educar, buscando armonizar la condición individuo-naturaleza a lo social y en comportamientos y conductas honestas y transparentes hacia el bien común, como a su propio bien. Se trata de interiorizar ese sentido del bien, que re-signifique principio y fundamento del buen vivir y de la vida para consigo y para con los demás. Este profesional egresado, además de poner a prueba su identidad y capacidad del *ethos* profesional en el mundo del trabajo, debe conservar la intencionalidad de contribuir con el orden y la paz, así como con la pre-servación de la vida. En palabras de López (2013), las instituciones deben formar profesionales responsables, honrados y justos para una sociedad democrática.

El análisis de las conductas y la autocrítica de sus propios actos conduce a la construcción de una conciencia fuerte en valores (Notario, 2013) y conllevan a reconsiderar la vida humana como “el resultado de las elecciones, acciones y proyectos, procurando que esos proyectos sean correctos, justos y orientados hacia el bien y la felicidad” (García, et al. 2016 pg. 24). El modo humano de estar en el mundo coincide con el cómo estar en él, es decir, que la vida tiene un gran valor, y que, por tanto, merece ser pensada.

De otra parte, la complejidad que se ha integrado a las múltiples problemáticas dada la oportunidad para suministrar soluciones alternas a las ciencias experimentales como a las ciencias sociales, para Balandier (1989) dada sus capacidades predictivas y sus aportaciones desde múltiples campos del saber; es una opción ideológica que tiene origen en el conocimiento y, por tanto, orientadora de un modelo de pensamiento y de acción ciudadana. Su condición eco-autoorganizativa propicia un escenario de relación pensamiento-subjetividad-acción para la transformación y la co-creación, para la cuestión curricular como para los diversos actores del proceso educativo. El currículo que lo previene de la linealidad, del dogmatismo y las lógicas de la dualidad y la objetividad; al profesor, encaminándolo a la intersubjetividad y a la inclusión en su discurso de las condiciones humanas y no-humanas, necesidades, percepciones y aspiraciones de sus estudiantes.

También la complejidad en Morín (1974) expresa la condición humana como un proceso de auto-constitución, pero también de auto-destrucción, en tanto, vincula las problemáticas con biologicismos y un pensamiento excluyente, dualista y reductor.

Su propuesta nos conmina a un retorno a la subjetividad, a la filosofía, al reconocimiento del *complexus*, del entretelado y de las interrelaciones internas, así como, a que somos parte de la vida de la que participan hombres y no-hombres en un conjunto planetario y del cual, surgen entidades nuevas, a las que llamó emergencias. Morín y su teoría del pensamiento complejo, dada su preocupación por un desencadenamiento para la pervivencia de la vida, así como, por su propuesta metafórica de pensar la condición humana en un tejido (era) de planetarización y para lo cual, se hace indispensable abordar una manera diferente de pensar (el conocimiento); constituye una plataforma ideal para abordar la ética. Y mejor aún, una ética para educación, en cuanto que, es considerada la educación fuente de rejuvenecimiento para una sociedad mundo, una sociedad de la vida.

REFERENCIAS

- Apel, K. (2007). La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexiones Filosóficas acerca de la globalización. traducción Ricardo Maliandi. Edición Prometeo libros. Buenos Aires. Argentina.
- Balandier, G. (1989). El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Traducción Beatriz López. Elogio de la fecundidad del movimiento. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
- Bautista, J. (2003). Ética y educación. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Editorial CIELAC- Nicaragua.
- Casado, M. (2011). Bioética y educación Sobre la necesidad de adoptar una concepción de la bioética flexible y que promueva la educación en los principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. Revista Latinoamericana de Bioética ISSN 1657-4702/Volumen 11 Numero 2/Edición 21.
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética...? Ediciones Paidós.
- Chiva, O. y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente. Ediciones Octaedro- Barcelona. Colección universitaria.
- Dussel, E. (2016). 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Editorial Trotta.

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, T. (2007). Tesis Doctor en Ciencias Filosóficas de la Universidad de La Habana. "La conciencia ecológica: una nueva forma de la conciencia social"
- Gómez, T. (2017). *La Complejidad: Un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. Universidad de Atacama. RIL editores. Disponible:https://www.researchgate.net/publication/328314287_La_complejidad_un_paradigma_para_la_educacion_Su_aporte_con_una_mirada_historica_y_reflexiva_httpwwwrileditorescomcatlogo-ril02jgfgsnrc36La-complejidad-un-paradigma-para-la-educaciC3B3n-Su-aporte-con-/link/5e98d5a3a6fdcca7892001ec/download
- Gómez, F. (2018). *La complejidad: un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. Santiago de Chile. RIL editores. 142 pág.
- González, J. (1997). *Ética y libertad*. Fondo de cultura económica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, P. (2013). *Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación*. Pp. 83-94
- León, F. (2011). *Bioética*. Ediciones Palabra, S.A. Colecciones albatros. Madrid España
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Ediciones Paidós – Barcelona.
- Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas. (reimpresión). 271 pág. México.
- Martínez, M. (2003). *Transdisciplinariedad: un enfoque para la complejidad del mundo actual*. *Conciencia Activa* 21(1). Pp. 107-146.
- Méndez, C. Torres, M. y Camatón, S. (2018). *Importancia de la ética en la Educación Superior*. *Revistas Científica Dominio de las Ciencias*. Disponible: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>. Consulta 1-06-2021
- Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2da. Edición. Gedisa. Bogotá.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F. Editorial Gedisa. Disponible: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin%20%edgar%20%epsitemologia%20%de20%la%20compeljidad%20pdf>. Accesado el 06/06/08

- Morín, Edgar. (1974). La hominización. *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, (pp. 15-109). Barcelona: Editorial Kairós.
- Notario, M. (2013). *Ética para ser persona*. Editorial CCS, Alcalá – Madrid.
- Ovelar, N. (2014). Relaciones entre la educación y ética- una aproximación desde la pedagogía crítica. Universidad Central de Venezuela.
- Pujol, R.M. (2002) Educación científica para la ciudadanía en formación. Editorial Alambique. No. 32. pp.9-17
- Rodríguez, G. y Ibarra, M. (2020). e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Siurana, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética. INTERCULTURA. VERITAS, N.º 22. I 121-157 ISSN 0717-4675. Recibido: 3/Diciembre/2009. Aceptado 28/Enero/2010 Universidad de Valencia (España) juan.c.siurana@uv.es
- Valdés, M. y Fernández, M. (2011). Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea. Instituto de Investigaciones filosóficas. UNAM. México. 550 pp.
- Zavala, R. (2013). *Ética profesional en la educación superior, Ética profesional en la formación universitaria**Perfiles educativos vol.35 no.142 México sep. 2013. Disponible. SciELO.org.mx/scielo.php



FAUSTINA MANRIQUE RAMÍREZ.

Nacionalidad Colombiana, Contadora Pública, doctora en Ciencias Contables, Pos-doctora en Estrategias Didácticas para la Investigación con énfasis en Pensamiento Complejo, magister en Filosofía. Directora de la Escuela de Pensamiento Contable de la Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Ciencia Contable -FIDESC. Docente investigadora y coordinadora de la Maestría en Contabilidad de la Universidad Libre Bogotá D.C. – Colombia.



ALFREDO HERNÁNDEZ ARCINIEGAS.

Nacionalidad Colombiana. Economista, Especialista en Innovación y Pedagogía Universitaria, Magister en Filosofía y Doctorante en Ciencias Contables. Director de la Escuela de Pensamiento Complejo Latinoamericano -EPCL- del Centro Internacional de Investigación y Desarrollo -CIID. Investigador de la Escuela de Pensamiento Contable de FIDESC. Director del departamento de Asesoría y Consultoría de FIDESC

Esta obra fue diagramada y maquetada por: Jhon Pari Pérez, por encargo de Ediciones AURISEDUC A de Wilfredo David Auris Villegas.

E-mail: edicionesauriseduca@gmail.com

diciembre, 2022

<https://www.edicionesauriseduca.com>

El contenido del presente libro es de entera responsabilidad de los autores y autoras, mas no del editor, compiladores, ni de la editorial.

El contenido total o parcial de este libro puede ser descargado gratuitamente y compartido a nivel mundial siempre y cuando se cite la fuente.



LORETO CANTILLANA ARMIÑO (CHILE)

Académica, escritora e investigadora en educación, literatura, interculturalidad y estudios transdisciplinarios. Cuenta con formación de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica (U. de Chile), Magister en Letras mención Literatura Hispanoamericana (PUC), Pedagogía en Castellano (PUC) y postgrados en Educación (U. de Alcalá). Ha participado en proyectos FONDECYT, FONDART y en grupos de investigación interculturales. Además, ha sido becaria del Taller de Poesía de la Fundación Neruda.



SANDRA ARRITOLA FERNÁNDEZ (CUBA)

Candidata a Doctora en Administración de Negocios Internacionales, concentración en Gerencia Global. Estudió Licenciatura en Matemáticas y en Ciencias Técnicas de la Educación. Coach Financiera y Ejecutivo Organizacional, Máster en PNL, y Mentor Experta de la Red Global de Mentores. Miembro de la International Honor Society in Business Delta Mu Delta. Autora de los libros Combustible de Éxito I y II, éste segundo Best Sellers. Su tierra natal es Cuba. Su principal pilar: la familia, con el propósito fundamental de servir a la sociedad. Su frase favorita: Por conocimiento. Poder.

La práctica pedagógica evoluciona a medida que surgen nuevos contextos y tecnologías, en tal sentido, según su desarrollo surgen nuevos modelos para arrojar luz sobre la educación desde una variedad de paradigmas. El enfoque del presente libro está en una rama específica de esta reconceptualización: las teorías que priorizan la construcción del conocimiento por encima del comportamiento mecánico y basado en la memoria. Esta obra es indispensable como texto de referencia, pues representa el esfuerzo realizado por académicos de todo el mundo para contribuir a las discusiones académicas en los nuevos marcos pedagógicos.

JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ

AUTORES Y AUTORAS QUE COLABORAN EN EL PRESENTE LIBRO

- | | |
|--|--|
| Loreto Cantillana Armijo (Chile) | Sandra Arritola Fernández (Cuba) |
| Jorge Rivera Muñoz (Perú) | Elisabet Morales Estrada (Perú) |
| Erika Morán Martínez (México) | Rosa Martínez (México) |
| Nolberto Leyva Aguilar (Perú) | Nicole Sanchez Layme (Perú) |
| Cándido Flores Contrera (Honduras) | Nicolás Fonseca (Cuba) |
| Clint Paredes Ocampo (Perú) | Adahyd Villamar Lazo (Perú) |
| Faustina Manrique Ramírez (Colombia) | Diego Marcial Alamilla (Chile) |
| Elber Tunqui Palomino (Perú) | Magna Cusimayta Quispe (Perú) |
| Marco González Villa (México) | Alfredo Hernández Arciniegas (Colombia) |
| Eduardo Cosme Mina (Perú) | Saúl Solis Rojas (Perú) |
| Walter Vignatti Valencia (Perú) | Marcelo Castillo Duvauchelle (Chile) |
| Ernesto López Guerra (Cuba) | Luis Vasquez Muñoz (Perú) |
| Josselyn Villavicencio Camacho (Perú) | Pablo Saavedra Villar (Perú) |
| Habacuc Torres Tepanecatí (México) | Armando Castillo Acevedo (Cuba) |
| Ursula Romani Miranda (Perú) | Teresa Aroca Flores (Perú) |
| Eraida Campos Maura (Cuba) | Danitza Robledo Gutiérrez (Perú) |
| Marco Borda Valderrama (Perú) | Heriberto Nuñez Rodríguez (Cuba) |
| Eduardo Silva Beltrán (Perú) | José Bautista Córdor (Perú) |
| Xosé Vázquez Fernández (España) | Mayra Martínez Pérez (México) |
| Leonor Urquizo Pereira (Perú) | Olga Mendoza León (Perú) |
| Jonathan Cutipa Condori (Perú) | Diana Germán Reyes (Perú) |
| Raquel Villalobos Lara (Chile) | Armando Castillo Acevedo (Cuba) |
| Magna Cusimayta Quispe (Perú) | Sara Rodríguez La Rosa (Perú) |
| Saúl Solis Rojas (Perú) | José García Navarro (México) |
| | David Auris Villegas (Perú) |

ISBN: 978-612-4446-19-1

