UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

REVISTA EDUCA UMCH

Enero - Junio / 2021
ISSN: 2617-0337
www.umch.edu.pe

// Número 17

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

Lima
Perú

enero - junio
2021

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 17

Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat
Dr. Nicanor Marcial, Colonia Valenzuela

Decano de la Universidad de Marcelino Champagnat
Mg. César Serna Serna

Editor principal de la Revista
Dr. Cromancio Felipe Aguirre Chávez

Editores Asociados
Dra. Bettina Steren dos Santos
Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Dra. Carina Viviana Kaplan
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Dr. Víctor Gutiérrez Torres
Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

Asistente Editorial
Lic. Richard Acuña Velásquez

Comité Editorial
Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Dr. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro
Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo y psicología del comportamiento.

ISSN: 2617-8087 (Impreso)
ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: revistaeduca@umch.edu.pe
Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú
Teléfono: (01) 449-0449
https://doi.org/10.35756/educaumch
https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index

Corrección de estilo: Lic. David Durand Ato
Diseño digital: Lic. Richard Acuña Velásquez

Indexaciones:
- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- CAPES
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmeliCA
- Iresie
- Mirabel
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.
ISSN: 2617-0337

ÍNDICE / CONTENTS

Editorial.....07

Dr. Cromancio Felipe, Aguirre Chávez

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

Estudio comparativo entre los rasgos de personalidad, ideación suicida y características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, 2020……..09

Comparative study between personality traits, suicidal ideation and sociodemographic characteristics in two populations of university students in Lima, 2020

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Yvana Mireya Carbajal Llanos

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Tertulias Pedagógicas Dialógicas: dando voz al aprendizaje de los estudiantes en la educación superior…….24

Pedagogical Dialogic Gatherings: giving a voice to the learning process of higher education *students*

Cristina Laorden-Gutiérrez

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.

Mercedes Foncillas-Beamonte

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.

El trabajo cooperativo en la enseñanza virtual superior …….49

Cooperative work in virtual higher education

Raquel M. Guevara Ingelmo

Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad a Distancia de Madrid, España.

José D. Urchaga Litago

Universidad Pontificia de Salamanca, España.

José E. Moral-García

Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Estado del arte de las formas de gobierno de las universidades católicas…….69

State of the art of the forms of government of Catholic universities

Alejandro Uribe López

Universidad Marista de Guadalajara, México.

Juana Eugenia Silva Guerrero

Universidad de Guadalajara, México.

La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil……91

The struggle for recognition and self-harm practices in the identity constitution in the student experience

Carina V. Kaplan

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Ezequiel Szapu

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios: una revisión sistemática de literatura con VOSviewer……120

The impact of mindfulness on university students' academic achievement: a systematic literature review with VOSviewer

Alfredo José Galdo Jiménez

Universidad de Lima, Perú.

Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios…159

Study habits and self-regulated learning in university students

Sandra Gabriela Terry Advíncula

Quality Certificate Organization SAC, Perú.

Smits Dante Tucto Aguirre

Ministerio Público - Fiscalía de la Nación, Perú.

ISSN: 2617 - 0337

Estrategias lectoras y desempeño en pruebas de estudiantes universitarios en textos narrativos…….177

Reading strategies and test performance of undergraduate

students in narrative texts

Alejandra Platas-García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

J.-Martín Castro-Manzano

Universidad de Puebla, México.

Verónica Reyes-Meza

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria……199

Professional Learning Communities in a remote context due to the health emergency

Nancy Edith Rivera Huaranga

Universidad César Vallejo, Perú.

Mildred Jénica Ledesma Cuadros

Universidad César Vallejo, Perú.

Secuencia didáctica para la enseñanza de la geometría a través del método problémico en educación básica……..223

Didactic sequence for the teaching of geometry through the problem method in basic education

Rolando Oscco Solorzano

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Richard Santiago Quivio Cuno

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Análisis de los currículos de matemática en las facultades de Educación de universidades peruanas……...243

Analysis of Mathematics Curricula in the Faculties of Education of Peruvian Universities

Carlos López Rengifo

Universidad Nacional del Centro, Perú.

Lida Violeta Asencio Trujillo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Didáctica universitaria acorde a los nuevos paradigmas y las necesidades actuales en el Perú……...267

University didactics according to the new paradigms and current needs *in* Perú

Jorge Luís Jaime Cárdenas

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Danés Carlos Enrique Niño Cueva

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Moisés Ronal Niño Cueva

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

La generación del COVID-19……287

The *COVID-19* generation

Marino Latorre Ariño

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Psicogénesis del maltrato: una perspectiva psicoanalítica……320

Psychogenesis of abuse: a psychoanalytic perspective

Orlando Cerna Dorregaray

Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Seis enfoques en el estudio de la historia de la Psicología……338

Six Approaches in the Study of the History of Psychology

Ramón León Donayre

Universidad Ricardo Palma, Perú.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero-junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.192
ISSN: 2617-0337

Editorial

En el presente año 2021 del bicentenario de la proclamación de la independencia del Perú, el Hno. Pablo González Franco, rector de nuestra universidad, en una significativa carta con motivo del inicio de las actividades académicas, escribió: "nos corresponde celebrar estas efemérides en medio de una situación difícil. Nos toca vivir en un escenario complejo, conflictivo, fracturado, en un mundo turbulento. En este retador inicio del año 2021, más que hombres y mujeres de confrontación, necesitamos ser personas cooperadoras; más que propiciadores de conflictos estériles, necesitamos ser faros orientadores, faros de luz y esperanza. Precisamente, el lema que hemos elegido para iluminar nuestra acción en la UMCH durante este año es una invitación a ello: constituirnos en faros de luz y esperanza en un mundo turbulento. Es una propuesta para ser vivida a nivel personal, a nivel grupal y a nivel institucional".

En ese contexto, la Revista EDUCA UMCH ratifica su propósito de constituirse en un medio de orientación y esperanza, además de asumir la producción y democratización de la información como factor determinante en el éxito de las instituciones formadoras y de las sociedades. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica.

Constituye un imperativo ético impulsar e implementar mecanismos que promuevan o generen condiciones para una sociedad de iguales y en ese propósito, aunque existen muchos medios, uno que ha facilitado el acceso a nuevos saberes son las revistas académicas o científicas, constituidas como herramientas efectivas y rigurosas cuando se trata de difundir los conocimientos científicos gestados en todas las áreas disciplinares del saber humano.

EDUCA UMCH, en esa línea, desde sus albores se ha constituido como medio de publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana y el desarrollo científico, tecnológico y social. Si la ciencia a través de la investigación posibilita contar con información relevante, la revista científica confluye en el propósito

de validar, acopiar, visibilizar y difundir el acercamiento democrático a la información confiable, que ha sido conseguida mediante estándares de calidad concordantes con los códigos de ética de publicación y cumplimiento positivo de los criterios de indización propuestos por las bases de datos de alto impacto mundial.

Siguiendo esas huellas, el número 17 de EDUCA UMCH ofrece 15 artículos, nueve de ellos teóricos y seis empíricos o de investigación con trabajo de campo cuyas temáticas son variadas, pero todas dentro del campo de acción y de los intereses educativos que propone como líneas de investigación nuestra universidad.

Con optimismo y esperanza invitamos a cada uno de nuestros lectores a gozar de estos artículos, analizarlos y sacar provecho para su vida profesional y personal.

Felipe Aguirre Chávez
faguirre@umch.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-3474-2603
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal
Revista EDUCA UMCH

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.188
ISSN: 2617-0337

Estudio comparativo entre los rasgos de personalidad, ideación suicida y características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, 2020

Comparative study between personality traits, suicidal ideation and sociodemographic characteristics in two populations of university students in Lima, 2020

Recibido: 07 de enero 2021 Evaluado: 01 de febrero 2021 Aceptado: 30 de abril 2021

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos
Autor corresponsal: rodri0351@hotmail.com
https://orcid.org/0000 -0002-2274-695X
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez
rgutierrezv@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-6094-8552
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Yvana Mireya Carbajal Llanos
llanosyvana@gmail.com
https://orcid.org/0000 -0002-8165-8933
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Cómo citar

Rodríguez de los Ríos, L., Gutiérrez, R. y Carbajal, Y. (2021). Estudio comparativo entre los rasgos de personalidad, ideación suicida y características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, 2020. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 9-23.
https://doi.org/10.35756/educaumch.educaumch.202117.188

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El objetivo principal de la investigación fue establecer la relación entre los rasgos de personalidad, la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, 2020. El enfoque utilizado fue el cuantitativo, método de investigación no experimental, tipo de investigación aplicada, con un diseño descriptivo correlacional- comparativo. La muestra de estudio estuvo conformada por 211 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a dos universidades, una de gestión, privada y otra de gestión pública de Lima, matriculados en el Semestre Académico 2020-I. Se les aplicó el Inventario de Personalidad Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI) de Paul Costa (Jr.) & Robert McCrae (2008), la Escala de Ideación Suicida de A, Beck, M, Kovacs y A. Weissman (2004) y una ficha sociodemográfica. Los resultados obtenidos indican que existe relación positiva moderada entre los rasgos de personalidad, ideación suicida y las características sociodemográficas en las dos muestras de estudio. Asimismo, se encontró diferencias significativas entre los rasgos de personalidad e ideación suicida según las características sociodemográficas en ambas muestras.

Palabras clave: *ideación suicida, rasgos de personalidad, c aracterísticas sociodemográficas, gestión académica pública y privada.*

Abstract

The main objective of the research was to establish the relationship between personality traits, suicidal ideation and sociodemographic characteristics in two populations of university students from Lima, 2020. The approach used was the quantitative, non-experimental research method, type of research applied, with a descriptive correlational-comparative design. The study sample consisted of 211 students of both sexes, belonging to two universities, one of management, private and the other of public management in Lima,enrolled in the Academic Semester 2020-I. The Reduced Personality Inventory of Five Factors (NEO-FFI) by Paul Costa (Jr.) & Robert McCrae (2008), the Suicidal Ideation Scale by A, Beck, M, Kovacs and A. Weissman (2004) were applied to them. and a sociodemographic file. The results obtained indicate that there is a moderate positive relationship between personality traits, suicidal ideation and sociodemographic characteristicsin the two study samples. Likewise, significant differences were found between personality traits and suicidal ideation according to sociodemographic characteristics in both samples.

Keywords: *sauicidal ideation, personality traits, sociodemographic characteristics, public and private academic management.*

Introducción

Investigaciones anteriores como la de (Rodríguez et al., 2019) trabajado con estudiantes universitarios, hallaron relaciones positivas moderadas entre los rasgos de personalidad y la ideación suicida. Estos resultados son interesantes ya muestra que sin importar el rasgo de personalidad que caracterice a estos estudiantes siempre hay una posibilidad de que esté presente algún riesgo de ideas suicidas, es decir, en esta población de estudio se encuentra latente el problema de suicidio.

Además, del estudio arriba citado, se desprende que la problemática del suicidio debe ser abordada desde varias disciplinas, está asociada con aspectos sociológicos, culturales, económicos, psicológicos, entre otros. Entender la problemática del suicidio más integralmente lleva a la necesidad de realizar más investigaciones que impliquen a otros profesionales de la salud y disciplinas asociadas, lo que llevará a obtener una idea más clara sobre los factores implicados en el suicidio, problemática más relacionada, al parecer, con la adolescencia.

En efecto, un área que podría dar luces en relación con la problemática del comportamiento suicida es la Psicología. En tal sentido, estudiar los aspectos de la personalidad de losestudiantes universitarios en relación con las conductas de intento o suicidas permitiríacomprender mejor estos comportamientos y por consiguiente llevar a elaborar propuestas de prevención y de intervención más objetivas y eficientes en nuestro medio universitario, en particular, y en mundo de los adolescentes, en general.

Algunos trabajos que han investigado la importancia de estudiar los rasgos de personalidaden adolescentes son los de Romero et al. (2002). Pero, también se puede encontrar información de estudios que tratan de probar asociaciones entre factores psicológicos e intentos de suicidio en jóvenes (Cortina et al., 2009). A partir de los resultados, estos autores pudieron trazar un perfil general de personalidad de lamuestra, destacan los componentes de individualidad, discrepancia, descontento y sociabilidad asociados al intento de suicidio. También analizaron el perfil de personalidad por distribución de frecuencia según las tres áreas que componían el instrumento aplicado. Cabe destacar, por ejemplo, que, en el área de metas motivacionales, los autores hallaron mayor predominio de los componentes individualidad y preservación; así mismo,

probaron que según los modos cognitivos hubo predominio del componente innovación, y en el área de comportamiento interpersonal encontraron predominio de los componentes discrepancia, descontento y sociabilidad que están mayormente asociados al problema del suicidio.

Alineado con el interés de estudiar las relaciones entre conducta suicida y rasgos de personalidad, sería muy conveniente agregar la variable sociodemográfica, variable que podría proporcionar algunos perfiles interesantes muy particulares en muestras universitarias. Factores como el estatus social, la situación económica, las raíces culturales, la migración a laciudad, entre otros, podrían proporcionar información muy relevante para comprender el fenómeno del suicidio juvenil y en estudiantes universitarios.

Antes Vianchá et al. (2013) realizaron una investigación meta-analítica, revisando investigaciones empíricas con muestras de jóvenes (efectuadas en español en la última década) de diferentes autores que hicieron estudios sobre ideación suicida, acto suicida, suicidio en jóvenes y variables psicosociales como factores de riesgo. Revisaron las bases de datos, sobre el tema, de Dialnet, Redalyc, Scielo y Proquest. Luego, seleccionaron algunos predictores: suicidio, ideación suicida, intento suicida y factores de riesgo. Además, los autores mencionados identificaron (en los jóvenes latinoamericanos) las variables psicosociales asociadas, entre otras, problemas interpersonales en el contexto escolar, variables psicológicas, las exposiciones a situaciones de violencia intrafamiliar y abuso sexual, y finalmente los estilos y estrategias de afrontamiento desarrollados por los jóvenes. Llegaron a la conclusión que el suicidio tiene factores multicausales, y que aumenta en función de los problemas tipos que caracteriza a la sociedad actual; por, el acoso escolar, los trastornos alimentarios, el abuso sexual y el maltrato. Además, mencionan que las poblaciones más vulnerables de este tipo de problemas son los niños y los jóvenes.

La data estadística referente al problema del suicidio en jóvenes avala también la necesidad de abordar este estudio. En Rodríguez et al. (2019) se toma nota y la preocupación al respecto, donde refieren que el comportamiento suicida se ha declarado como un problema de salud pública. Por ejemplo, la OMS (2018) estima que a nivel

mundial cerca de un millón de personas se quitan la vida anualmente; esta incidencia es preocupante, pero también lo es los costos emocionales, sociales y económicos que van asociados, incidencia y preocupación que ha hecho que los países miembros de OMS, asuman compromisos de tomar medidas y desarrollar políticas y estrategias para detener o disminuirla conducta suicida, y también para implementar programas preventivos promocionales en todos sus niveles. La OMS recomienda que para enfrentar con mayor eficiencia este problema debe aplicarse la estrategia de atención primaria de salud, sobre todo, en los grupos de riesgo (adolescentes y jóvenes). Aquí mismo se sostiene que el suicidio constituye la segunda causa de muerte en personas de 15 a 19 años de edad: mueren más hombres por suicidio, las mujeres tienen más intentos de suicidio.

Los datos estadísticos a nivel nacional indican que, aproximadamente, más de 1,000 personas mueren al año por suicidio. Por ejemplo, el 2012 la tasa de mortalidad por suicidio fue de 3,2 por 100,000 habitantes. Según la misma fuente, a lo largo de 2018 se han reportado más de 1,300 casos de intento de suicidio, la gran mayoría corresponde a mujeres (65.5%) y el restoa varones: el 67.6% de estos casos tuvieron menos de 30 años, siendo la edad promedio de 22años (Diario Perú21, 2018).

A raíz de estos hechos y datos el Ministerio de Salud se ha propuesto afrontar el problema, proponiendo y ejecutando un conjunto de programas para reflexionar, comprender y actuar enla prevención del suicidio. Este es un compromiso que tiene nuestro país para responder adecuadamente al Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020 que lidera la Organización Mundial de la Salud (OMS) y bajo un modelo de perspectiva multisectorial e interdisciplinaria, donde la educación puede cumplir un papel central y de gran importancia.

Tomando en consideración el análisis arriba mencionado, estudiar el fenómeno del suicidioen relación a los rasgos de la personalidad y a los factores sociodemográficos puede proporcionar información relevante para entender y proponer medidas promocionales preventivas, sobre el suicidio, en una parte de la población universitaria del país. En tal sentido se planteó la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad, la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, 2020?

Método

El estudio fue cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño descriptivo correlacional comparativo ya que se trató de encontrar correlaciones positivas entre las variables y luego sehicieron las comparaciones de los resultados obtenidos.

Participantes

La población de estudio estuvo constituida por dos poblaciones de estudiantes universitarios de una universidad pública y otra privada, en Lima, del II y IV ciclos de estudios, de las carreras profesionales de educación y de ciencias, matriculados en el semestre 2020-I. La muestra total fue conformada por 211 estudiantes.

Materiales

Se aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Personalidad N E O-F F I forma S, versión resumida del N E O-PI, elaborado por Costa y McCrae (1989) la cual consta de cinco dimensiones: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. El segundo instrumento es la Escala de Ideación Suicida de Beck (1979), es una prueba que se encarga de cuantificar y valorar la casualidad suicida, o el grado de seriedad e intensidad con el que alguien pensó o está pensando suicidarse. Consta de 19 Ítems dividida en cuatro categorías: características de las actitudes hacia la vida, características de los pensamientos / deseos de intento suicida, características del intento y actualización del intento. Asimismo, se aplicó una Ficha Sociodemográfica.

Resultados

Como se aprecia en la tabla 1, el coeficiente de correlación de Pearson hallado fue r = 0,411 valor mínimo y r = 0.910 valor máximo. Entonces, existe relación positiva entre los rasgos depersonalidad, la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 1

Correlaciones entre ideación suicida, rasgos de personalidad y características sociodemográficas

		IDEACION SUICIDA	CONDICION ECONOMICA	SITUACION LABORAL	ESTADO CIVIL	RASGOS DE LA PERSONALIDAD
Ideación suicida	Correlación de Pearson	1	.716 (**)	.639	.411 (**)	.910(**)
	Sig. (bilateral)		0.000	0.019	0.001	0.000
	N	210	210	210	210	210
Condición económica	Correlación de Pearson	.716 (**)	1	.476	.434	.679(**)
	Sig. (bilateral)	.000		.036	.043	.000
	N	210	210	210	210	210
Situación laboral	Correlación de Pearson	.639	.476	1	.532	.466
	Sig. (bilateral)	.019	.036		.031	.038
	N	210	210	210	210	210
Estado civil	Correlación de Pearson	.411 (**)	.434	.532	1	.590(**)
	Sig. (bilateral)	.001	.043	.031		.006
	N	210	210	210	210	210
Rasgos de la personalidad	Correlación de Pearson	.910 (**)	.679(**)	.466	.590 (**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.038	.006	
	N	210	210	210	210	210

De acuerdo a la tabla 2, el coeficiente de correlación de Pearson fue r = 0,568. Entonces, existe relación positiva entre los rasgos de personalidad y la ideación suicida en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima.

Tabla 2

Correlaciones entre Rasgos de personalidad e Ideación suicida

		Rasgos de la personalidad	Ideación suicida
Rasgos de la personalidad	Correlación de Pearson	1	.568
	Sig. (bilateral)		.030
	N	210	210
Ideación suicida	Correlación de Pearson	0.568	1
	Sig. (bilateral)	.030	
	N	210	210

De acuerdo a la tabla 3, el coeficiente de correlación de Pearson fue r = 0,422 valor mínimo y r = 0.679 valor máximo. Entonces, existe relación entre la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima.

Tabla 3

Correlaciones entre Ideación suicida y las características sociodemográficas

		Ideación suicida	Condición económica	Estado civil	Situación laboral
Ideación suicida	Correlación de Pearson	1	.471	.679	.520
	Sig. (bilateral)		.041	.028	.019
	N	210	210	210	210
Condición económica	Correlación de Pearson	.471	1	.431	.502
	Sig. (bilateral)	.041		.027	.049
	N	210	210	210	210
Estado civil	Correlación de Pearson	.679	.431	1	.422
	Sig. (bilateral)	.028	.027		.031
	N	210	210	210	210
Situación laboral	Correlación de Pearson	.520	.502	.422	1
	Sig. (bilateral)	.019	.049	.031	
	N	210	210	210	210

De acuerdo a la tabla 4, el coeficiente de correlación de Pearson fue r = 0,416 valor mínimo y r = 0.649 valor máximo. Entonces existe relación entre los rasgos de personalidad y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima.

Tabla 4

Correlaciones entre Rasgos de personalidad y las características sociodemográficas

		Rasgos de la personalidad	Condición económica	Estado civil	Situación laboral
Rasgos de la personalidad	Correlación de Pearson	1	.440	.473	.416
	Sig. (bilateral)		.036	.029	.015
	N	210	210	210	210
Condición económica	Correlación de Pearson	.440	1	.434	.406
	Sig. (bilateral)	.036		.043	.038
	N	210	210	210	210
Estado civil	Correlación de Pearson	.473	.434	1	.649
	Sig. (bilateral)	.029	.043		.040
	N	210	210	210	210
Situación laboral	Correlación de Pearson	.416	.406	.649	1
	Sig. (bilateral)	.015	.038	.043	
	N	210	210	210	210

ISSN: 2617 - 0337

Discusión

Los resultados encontrados confirman que existe relación positiva entre los rasgos de personalidad y la ideación suicida. Estos resultados se pueden analizar desde varias aristas. Desde los rasgos de personalidad que ha medido la prueba aplicada, que va desde la extroversión hasta la inestabilidad emocional o neuroticismo, pasando por la apertura a la experiencia, de una u otra forma tiene relación con la ideación suicida. Independiente del rasgo de personalidad que tenga la persona hay probabilidad positiva que tenga alguna experiencia tendiente hacia el suicidio o, lo más grave, no solo con ideas suicidas, sino también con conductas suicidas.

Hallazgos similares ya han sido reportados en otro lugar (Rodríguez et al., 2019). Estos investigadores encontraron que las ideas y hasta las conductas suicidas se pueden presentar en las personas independiente de los rasgos de personalidad que la caractericen. Sin embargo, es necesario que las investigaciones apunten a conocer esta dinámica relacional estudiando cada rasgo de personalidad con cada forma característica de lo que se llama ideación suicida. Tal vez, una persona con rasgos de inestabilidad emocional esté más propensa a la ideación suicida que una persona con rasgo de personalidad amable o responsable, o tal vez sea todo lo contrario, es decir, puntualizar estas correlaciones es importante para conocer al detalle el significado entre las dimensiones de los rasgos de personalidad con las dimensiones de la ideación suicida.

Otra arista importante es la de estudiar cada dimensión de la variable ideación suicida con cada rasgo de personalidad. Vienen a la mente varias preguntas: ¿qué actitudes hacia la muerte presentan las personas con rasgos de personalidad extrovertido? ¿Son los deseos de suicidio de igual intensidad en personas que muestran rasgos de personalidad amable que en personas que muestra rasgos de personalidad de apertura a la experiencia? ¡quiénes presentan mayores intentos de suicidio, ¿los extrovertidos?, ¿los amables?, ¿los neuróticos?

Seguir esta línea de investigación permitiría hallazgos importantes para establecer programas preventivos hacia las ideas suicidas en relación a los rasgos de personalidad. Los programas preventivos con tales especificaciones podrían ser más realistas y eficaces

en estudiantes universitarios. En la literatura científica no se ha encontrado programas preventivos hacia la ideación suicida basados en rasgos de personalidad, por tanto, esta podría ser una veta investigativa muy fructífera para este campo de estudio que sería más contundente en su eficacia si se aborda desde lo interdisciplinario.

De otro lado, se ha probado que existe relación positiva entre rasgos de personalidad y las características sociodemográficas de la muestra. Esto llevaría a pensar que mientras se tenga un trabajo, habrá mejores condiciones económicas, y por ende habrá un mejor desenvolvimiento de la personalidad en la muestra de estudio. Sin embargo, quizás estas consideraciones pueden aplicarse mejor en aquellas personas que cuentan con un trabajo que les proporciona cierta tranquilidad económica o que no tienen apuros económicos, que en personas que no cuentan con trabajo y que podrían estar en apuros económicos.

A propósito, el análisis anterior puede añadirse que en la universidad pública el 19% de la muestra fue de condición económica media alta y el 81% de condición económica media baja; mientras que en la universidad privada el 94% de la muestra fue de condición económica media alta y el 6% media baja. Siguiendo este mismo razonamiento, se encontró que el 32% estudiantes de la universidad pública tenían y el 68% no; mientras que 37% de la muestra de la universidad privada contaba con trabajo y el 63% no. Otro dato interesante encontrado sobre estos aspectos sociodemográficos es que el 95% de la muestra, tanto de la universidad pública como privada, tenían la condición de ser solteros; entonces, es probable que estas personas tengan mejores condiciones de tranquilidad y estabilidad emocional. En la investigación de Eidman et al. (2019) se puede encontrar resultados similares.

De otro lado, se ha probado que existe relación positiva entre las ideas suicidas y las características sociodemográficas en la muestra estudiada. Es posible que, las ideas suicidas estén mayormente presentes en las(os) estudiantes desempleadas(os) y en condiciones económicas bajas; estudiantes empleadas(os) y en mejores condiciones económicas no estarían en riesgo de tener ideas suicidas; resultados similares se pude encontrar en Baader et al. (2011). De igual modo, se puede mencionar que las mujeres tendrían mayor tendencia a tener ideas suicidas que los hombres, por varios motivos: 1)

su tamaño de muestra mayor que la de los hombres en ambas universidades, a saber: 85% y 87% en la universidad pública y privada, respectivamente, 2) se suicidan en edades tempranas, tal como lo reportan Baader et al. (2011) quienes en su investigación analizaron las tasas de suicidio en relación con características sociodemográficas en la región de Los Ríos (años 1996 hasta 2008). En su muestra de estudio, que fueron los protocolos de autopsia, entre otros resultados, encontraron que las mujeres se suicidaron con más frecuencia que los hombres a edades tempranas, situación que se revirtió a edades mayores.

Los resultados encontrados en esta investigación también dan a conocer diferencias significativas entre ideación suicida, según características sociodemográficas en las dos poblaciones de estudio. Al respecto, se puede considerar que la muestra de la universidad pública, por ser mayor (55%) resulte más sensible a estos hallazgos que la muestra de la universidad privada (45%); además, porque presentaría menos margen de error. Igual consideración se podría pensar en relación a las diferencias sobre la condición económica de ambos grupos: según la data el 94% de la muestra de la universidad privada está en una condición económica media alta; mientras que el 19% de la muestra de la universidad pública tiene una condición económica media alta. Estos datos, vuelven a justificar que habría una mayor tendencia a ideación suicida en las muestras de la universidad pública que, en la muestra de la universidad privada, aun cuando el nivel de confianza para tratar los datos ha sido de 95%.

Otro dato importante para debatir respecto a la diferencia significativa encontrada entre ideación suicida, según características sociodemográficas en las dos poblaciones de estudio, está relacionada a la técnica de muestreo que se ha aplicado en esta investigación, es decir, una técnica de tipo intencional o conveniente, muy diferente a la técnica de muestreo al azar o aleatoria; por tanto, los márgenes de error son mayores. Así, al usar la técnica de muestreo intencional o por conveniencia se pueda dar mayor facilidad para encontrar diferencias significativas que cuando se usa un muestreo al azar o aleatorio simple.

También se encontraron diferencias significativas entre los rasgos de personalidad, según características sociodemográficas en las dos poblaciones de estudio.

Las argumentaciones para el análisis de este hallazgo van en el mismo sentido que el realizado en el párrafo anterior. La muestra de la universidad pública estaría más sensible hacia los rasgos de personalidad, tal vez en el sentido de poca estabilidad emocional, afectada por su baja condición económica, que la muestra de la universidad privada que posee una condición económica media alta que le proporcionaría una mayor estabilidad emocional.

Conclusiones

Se ha probado que existe relación positiva media o moderada entre los rasgos de personalidad, la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, de acuerdo al índice de correlación (r=0,411).

Se ha probado existe relación positiva entre los rasgos de personalidad, la ideación suicida y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, de acuerdo al índice de correlación (r=5,568).

Existe relación positiva de media a moderada entre los rasgos de personalidad y la ideación suicida en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima, de acuerdo al índice de correlación (r=0,416).

Existe relación positiva de media a moderada entre los rasgos de personalidad y las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima,de acuerdo de acuerdo al índice de correlación (r=0,422).

Existe diferencias diferencia significativa entre ideación suicida según las características sociodemográficas en dos poblaciones de estudiantes universitarios de Lima.

ISSN: 2617 - 0337

Contribución de autoría

LARR: autor de correspondencia, búsqueda del corpus de investigación, construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, discusión y conclusión, edición general del texto.

RJGV: búsqueda del corpus de investigación, construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, conclusión.

YMCL: análisis estadístico y de resultados, conclusión y discusión, edición general del texto

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

Responsabilidad ética y legal

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Referencias

Cortina, E., Peña, M., & Gómez, Y. (2009). Factores psicológicos asociados a intentos de suicidio en jóvenes entre 16 – 25 años del Valle de Aburrá. *Revista de Psicología. Vol. No. 1. Enero-junio. Universidad de Antioquía.*

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1999). Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R)e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO FFI). Madrid: TEA Ediciones

Eidman, L., Díaz, J., & Landressina, A. (2019). Desarrollo, Bienestar Psicológico, Rasgos dePersonalidad y Factores Socio-Demográficos en Población Clínica y General del Nordeste Argentino. *Validad de Vida y Salud, Vol. 12, No.1; 76-89.* http://revistacdvs.uflo.edu.a

McCrae, R., & Costa, P. (2008). The five-factor theory of personality. P. John, R. W. Robins,& L. A. Pervin (Eds.)

OMS (2018). *Prevención del suicidio, un imperativo global*. USA: Biblioteca Sede de laOPS.

Rodríguez, L., Carbajal, Y., & Gutiérrez, R. (2019). *Rasgos de personalidad e ideación suicida en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán yValle".* Lima: FEDU -UNE

Vianchá, M. A., Bahamón, M. L., & Alarcón, L. L. (2013). Variables psicosociales asociadasal intento suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes. *Revista Tesis Psicológica, 8 (1), 112-123.*

Trayectoria académica

Luis Alberto Rodríguez de los Ríos

Doctor en Psicología por la Universidad Garcilaso de la Vega. Docente principal de la Universidad. Director de la Escuela de Posgrado de la UNE – Cantuta y Paz Rector de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Ramiro Jesús Gutiérrez Vásquez

Profesor Principal de la Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Profesor Principal cesante de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Doctor en Ciencias con mención en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Con estudios formales de maestría en: Educación superior, Filosofía con mención en Epistemología. Experto en psicología, en educación superior, epistemología y metodología de la investigación científica. Ha realizado múltiples investigaciones y publicados artículos científicos en revistas especializadas e indizadas. Reconocido como Profesor Invitado Especial por la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Trujillo. Exeditor en jefe de la Revista Psicológica Herediana de la Facultad de Psicología de la UPCH.

Yvana Mireya Carbajal Llanos

Docente principal de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Psicóloga de profesión, con grado de Magister en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” y, Doctora en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Con 29 años de experiencia docente universitaria, en el nivel de pregrado y postgrado. Asesora de Tesis y Jurado evaluador para las Universidades Enrique Guzmán y Valle, Marcelino Champagnat y Cayetano Heredia.

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152
ISSN: 2617-0337

Tertulias pedagógicas dialógicas: Dando voz al aprendizaje de los estudiantes en la educación superior

Pedagogical dialogic gatherings: Giving a voice to the learning process of higher education students

Recibido: 09 de febrero 2021 Evaluado: 26 de febrero 2021 Aceptado: 03 de mayo 2021

Cristina Laorden Gutiérrez
Autor Corresponsal: cristina.laorden@cardenalcisneros.es
http://orcid.org/0000-0001-7770-5234
Centro Universitario Cardenal Cisneros, España.

Mercedes Foncillas Beamonte
mercedes.foncillas@cardenalcisneros.es
http://orcid.org/0000-0002-4052-1607
Centro Universitario Cardenal Cisneros, España.

Cómo citar

Laorden, C. y Foncillas, M. (2021). Tertulias pedagógicas dialógicas: dando voz al aprendizaje de los estudiantes en la educación superior. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 24-48. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El presente artículo analiza el impacto de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) como práctica educativa de éxito en un contexto universitario, favoreciendo así otras formas de aprender alejadas de las clases magistrales. Durante cuatro cursos académicos se ha analizadoel desarrollo de las intervenciones de 87 estudiantes de tercer curso del grado de Educación Social. Por un lado, se diseñó un cuestionario, cuyos datos se analizaron de forma cuantitativay, por otro lado, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los relatos de los estudiantes en las sesiones de TPD y de entrevistas en profundidad, estableciéndose cuatro categorías de análisis.Los resultados muestran la contribución de esta práctica a la futura actividad profesional del alumnado, dotándole de instrumentos para implementarla en diferentes contextos sociales. También muestran su contribución en el fomento de su capacidad crítica y reflexiva, en la relación con el entorno, en el fomento de modelos basados en el aprendizaje entre iguales y enlas reflexiones que se realizan en torno a la lectura. Este artículo pretende aportar algunas evidencias de la experiencia de TPD en la educación superior contribuyendo así a aumentar datos científicos que avalen esta actuación de éxito en este nivel educativo.

Palabras clave: *tertulia pedagógica dialógica, escucha activa, reflexión, aprendizaje dialógico, educación social.*

Summary

This article analyses the impact of Pedagogical Dialogic Gatherings (PDG) as a successful educational approach in a university context, thus favouring other learning methods that moveaway from traditional lectures. During four academic years, the interventions of 87 third year Social Education students have been analysed. On the one hand, a survey whose data were analysed quantitatively was created; on the other hand, the students' accounts in the PDG sessions and in-depth interviews were qualitatively analysed and four categories of analysis were established. The results show how this method can contribute to the future professional activity of the students, providing them with the necessary tools to implement it in different social contexts. The results also show its contribution to the development of their critical and reflective capacity, to the relationship with the environment, to the promotion of models based on peer learning and to the reflections on reading. This article aims to provide some evidence of the PDG experience in higher education, therefore contributing to increase scientific data that support this successful method at this level of education.

Keywords: *pedagogical dialogic gathering, active listening, reflection, dialogic learning, social education.*

Introducción

Durante ocho cursos hemos implementado experiencias de aprendizaje de diálogo igualitario en el grado de educación social, a través de Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD), desde la necesidad de cambiar la enseñanza universitaria y coincidiendo con Rekalde et al. (2014) cuando señalan que la educación superior debe ir más allá del conocimiento de las distintas disciplinas y que estas se deben acercar al entorno en el que se encuentra el alumnado. Freire (1997) señalaba que la dialogicidad es una exigencia de la propia naturaleza humana y el educador democrático debe hacer uso de ella.

En este sentido, Bruner (1997) establece que la educación no está aislada del entorno, siempre tiene consecuencias sociales y económicas, que se deben entender como facilitadoras de cambio.

Cuando hablamos de metodologías que ayudan a avanzar a los estudiantes universitarios en su aprendizaje debemos pensar en dos tipos de actuación diferente, como señala Flecha (2015), las prácticas o acciones que obtienen excelentes resultados y las acciones que obtienen excelentes resultados en muy diversos contextos, a los que llama acciones de éxito. Diferentes estudios de la comunidad científica internacional han demostrado que las tertulias dialógicas ayudan a que el estudiante aprenda mejor y que mejora la convivencia en el centro educativo (García-Carrión, et al., 2020; Grañeras et al., 2011; Malagón et al., 2018). En educación, los estudios científicos nos hacen críticos y si nos alejamos de la ciencia y nos basamos en intuiciones o experiencias personales también nos alejamos del espíritu crítico, indispensable en toda transformación social, como señala Roca (2016).

El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otros generando acuerdos intersubjetivos entre las personas participantes (Aubert et al., 2008; García-Carrión et al., 2020; Habermas, 1992). Lo fundamental en su definición es la importancia de las interacciones diversas a partir de la igualdad y el diálogo que necesitamos las personas para aprender. Todos contribuimos al conocimiento de los demás. Esta interacción está por encima de la lectura o la escucha (Álvarez et al., 2012). En este sentido, Bruner (1997), establece que cuando se aprende a interpretar, a dar sentido a lo que otras personas sienten y lo que otras personas expresan, se consolida

el aprendizaje y su proceso, y si estas interacciones, además, se producen entre iguales, este aprendizaje será más sólido.

Al utilizar el diálogo en la lectura, como señala Aguilar (2017), se favorece un aprendizaje reflexivo desde un posicionamiento crítico de la realidad. Cada participante en las TPD comparte el libro estableciendo inferencias con el entorno en el que vive entre todos van construyendo su aprendizaje. Además, el significado de lo que cada uno va leyendo y compartiendo lo define el propio lector a través de su experiencia, sus objetivos y sus conocimientos previos (Bruner, 1997; Del Pino-Sepúlveda, Del Pino-Sepúlveda & Pincheira-Fuentealba, 2016). El diálogo supone un instrumento para fomentar la reflexión, la comunicación, la transformación tanto del entorno, como de la manera de entender la realidad (García-Carrión et al., 2020). Además, Freire (1970) nos recuerda que sin el diálogo no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación.

En general, las experiencias llevadas a cabo, como la que presentan Gabaldón-Estevan (2016) en la universidad de Valencia, nos muestran una alta satisfacción del alumnado en la educación superior con esta práctica. Por su parte, Rekalde et al. (2014) llevaron a cabo la experiencia de tertulias dialógicas en un grupo de primer curso de Educación Social en una universidad del País Vasco, destacando en sus conclusiones la positividad en sus intenciones formativas de unir el mundo académico y el mundo de la vida.

Bonell et al. (2019) nos muestran su experiencia en grupos de educación y trabajo sociales. Los estudiantes deben vivir lo que están aprendiendo y con la implementación de las tertulias dialógicas se consigue siempre que se sigan fielmente los principios del aprendizaje dialógico.

En el terreno de la formación inicial de los educadores sociales, consideramos que debe contribuir a la inclusión social y al éxito en el desarrollo personal y académico de los estudiantes o beneficiarios de diferentes programas sociales relacionados con educación. Roca (2019) señala que esta formación tiene un gran impacto en los resultados de los alumnos y es imprescindible cuando se unen calidad científica y humana. Además, al igual que Chocarro de Luis (2013), defiende la formación dialógica,

ISSN: 2617 - 0337

ya que mejora la calidad del aprendizaje y del profesorado en la docencia. En este mismo sentido Flecha et al. (2014) señalan, que el alumnado universitario, en su formación inicial, cuando se implementa alguna actuación de éxito, aprende de forma más profunda y reflexiva.

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, seguimos necesitando evidencias en la educación superior. Palomares-Montero y Gabaldón-Estevan (2016) han analizado las distintas contribuciones de los docentes universitarios al proceso de transformación de la educación superior con sus innovaciones metodológicas. Se centran en dos de ellas, tertulias dialógicas y grupos interactivos, que son propuestas que ponen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulan las relaciones de diálogo y colaboración. Señalan que las referencias en la universidad todavía son escasas y sin investigaciones que demuestren su generalización en esta etapa.

Objetivos de esta investigación:

1. Analizar la percepción que el alumnado tiene sobre la influencia de las TPD en su aprendizaje.
2. Conocer el número de intervenciones que el alumnado realiza durante las sesiones de lasTPD.
3. Analizar el discurso del alumnado en las sesiones de tertulias realizadas.

Método

Sujetos participantes

La muestra de estudio fueron 87 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Social. Esta muestra está formada 75 alumnas y 12 alumnos. Con la participación de tres alumnas del programa Erasmus.

Procedimiento

Dos han sido las asignaturas implicadas: Medio Escolar y Educación de Personas Adultas,pertenecientes al primer cuatrimestre de tercer curso del grado de Educación Social.

La recogida de datos se ha llevado a cabo a lo largo de cuatro cursos académicos, desde2015-16 hasta 2018-19. En este periodo se organizaron, cada curso, dos grupos de alumnos (Ay B) que se reunían cada quince días para llevar a cabo la tertulia dialógica, cada uno con sus aportaciones sobre la lectura convenida entre todos y ejerciendo de moderar uno de los estudiantes en cada ocasión. La asignación del alumnado en estos grupos siempre ha sido aleatoria, con la excepción, siempre que fuera posible, que en los dos debía haber representación de ambos sexos y de alumnado procedente de programas de intercambio internacional. En las sesiones participaban las dos profesoras, y los libros elegidos fueron: *La pedagogía del oprimido* (Freire 1970) y *A la sombra de este árbol* (Freire, 1997). Todas las sesiones (42) se grabaron con el permiso del alumnado para su análisis.

Instrumentos de evaluación

Para la recogida de datos se utilizaron tres instrumentos:

- Cuestionario sobre percepción de los estudiantes tras su experiencia de esta buena práctica, elaborado por las investigadoras. Al tratarse de una encuesta sobre percepciones, que no ha sido diseñada para medir constructos psicológicos, no existen datos psicométricos previos. Para validar su fiabilidad, presentamos el resultado del coeficiente Alfa de Cronbach, α=.91.
- El cuestionario está estructurado en tres bloques. En el primero, encontramos variables referidas a cómo se han sentido los estudiantes y la valoración de elementos importantes en las sesiones como puntualidad, respeto mutuo, escucha, expresión verbal, lectura, así como compartir la lectura con otros, expresión en libertad; el segundo bloque se destina al aprendizaje y vida profesional y el tercero a las competencias generales y específicas conseguidas. Las preguntas del cuestionario, en los distintos bloques, son estructuradas y sus respuestas se basan, bien en una escala de tipo Likert de 1 a 5, o bien en respuesta múltiple, con cuatro opciones desde nada valorado a lo más valorado.

ISSN: 2617 - 0337

- Registro de datos de participación e intervención en las sesiones. Todas las sesiones de tertulias dialógicas se grabaron en vídeo para su posterior análisis. Posteriormente se analizó el discurso de los alumnos y su percepción en función de las categorías que se describen posteriormente.
- Entrevista en profundidad. Se llevó a cabo con una submuestra de 12 estudiantes, con los que se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en los datos obtenidos a través del cuestionario descrito anteriormente.
- Para estructurar el análisis de la información obtenida en las entrevistas en profundidad y en las sesiones grabadas, se definieron una serie de categorías. Así, se fue clasificando el contenido de los relatos de los estudiantes para, posteriormente, poder ver el porcentaje de las referencias realizadas en cada categoría de análisis.

Las categorías:

- Actividad profesional, referida a habilidades y estrategias para el desempeño profesional.
- Capacidad crítica y reflexión, para contrastar opiniones y tener un pensamiento propio,valorando y escuchando los planteamientos del resto.
- Aprendizaje, referido a ideas, teorías, competencias, actitudes, que partiendo de la lectura del libro se fomenta entre todos. Se resuelven dudas entre iguales y se estableceninteracciones con otras materias, reforzando así los conocimientos ya adquiridos.
- Relación con el entorno. El aprendizaje no solo se produce en el aula, sino también encontextos familiares y profesionales y las lecturas y reflexiones que tienen lugar en el aula, se comparten con amigos, familia, conocidos.

Análisis de datos y resultados

Se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos.

Para el tratamiento de datos cualitativos, tanto de las sesiones realizadas como de las entrevistas, se han seguido las pautas de la metodología comunicativa crítica (Gómez,

et al., 2006). Esta metodología facilita el análisis de las contribuciones de todas las personas participantes, teniendo en cuenta todas las opiniones, imprescindible en el contexto dialógico en el que estamos.

Los datos obtenidos, en el cuestionario se analizaron de forma cuantitativa, realizandoanálisis descriptivos de frecuencias y porcentajes de los ítems de cada bloque.

Datos de análisis del cuestionario

En cuanto a la percepción de la experiencia, un 92% del alumnado manifiesta haberse sentido bien o muy bien, durante las sesiones de tertulias.

Entre los motivos para este sentimiento, destaca como lo más valorado el considerar que toda opinión sea válida (91.9%) y tan solo un 3.4% ha elegido la opción: haberse sentido incómodo por no gustarle hablar en público. El resto de los motivos presentan, también, valores altos.

En cuanto a la valoración de los elementos que se indican en la Tabla 1, señalar que todos ellos han sido valorados con porcentajes altos, destacando el respeto mutuo entre todos los miembros del grupo, un 95.4%, y la capacidad de escucha durante las sesiones, un 90.8%.

Tabla 1
Elementos organizativos valorados

Elementos valorados	
Puntualidad	73.5%
Respeto entre los miembros	95.4%
Capacidad de escucha	90.8%
Orden en las intervenciones	73.5%
Expresión verbal	64.4%
Lectura realizada	75.8%

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado percibe que el mayor aprendizaje logrado durante el desarrollo de las TPD ha sido la libertad de expresión (93.1%) seguido del diálogo igualitario (89.6%) como se observa en la tabla 2.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 2
Porcentajes de los ítems relacionados con el aprendizaje durante la experiencia

Aprendizaje durante la experiencia	
Libertad de expresión	93.1%
Diálogo igualitario	89.6%
Aprendizaje entre todos	87.4%
Reflexión	79.3%
Conocer más a los compañeros	58.6%
Capacidad de escucha	82.8%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a cómo perciben el aprendizaje para implementarlo en su futura vida profesional (Tabla 3), para un 95.4% el respeto y el diálogo igualitario son las mejores aportaciones, seguido de no imponer tu opinión, un 93.1%.

Tabla 3
Aportaciones de las tertulias al aprendizaje para la vida profesional

Aportaciones a tu aprendizaje para tu vida profesional	
Aprender a escuchar	89.6%
No imponer tu opinión	93.1%
Respeto y diálogo igualitario	95.4%
Fomentar la transformación a través de la reflexión	85.0%
Participar y superar retos	67.8%
Interesarme por la lectura de autores clásicos de la Educación	390%

Fuente: Elaboración propia.

En la valoración que el alumnado realiza sobre su participación en las TPD, lo más puntuado ha sido la asistencia (83.9%) y la escucha activa (70.1%). Por otro lado, lo menos puntuado ha sido la profundidad de la reflexión, (22.9%) seguido de la relación de lo leído con experiencias personales (36.8%). Consideramos que los estudiantes se muestran críticos con su participación en las tertulias.

El 96.6% del alumnado considera que las TPD se basan en una metodología que debe conocer como educadores/as sociales, y argumentan motivos como la mejora de la práctica profesional y la reflexión personal, un 43,7%.

Resultados sobre el número de intervenciones en las sesiones de tertulias dialógicas

En las sesiones de tertulias, grabadas, se han contabilizado un total de 1.172 intervenciones (Tabla 7). Destaca la reflexión y la capacidad crítica con un 63.5% del total de las intervenciones, seguido de la categoría relacionada con el entorno del alumnado fuera del aula, tanto familiar como de iguales, con un 18%. En cuanto a sus intervenciones directas, basadas en el aprendizaje en el aula, resolución de dudas, relación con otras asignaturas, suponen un 8.44%. Siendo las intervenciones menos presentes aquellas relativas al ejercicio de su futuro profesional (6.3%).

Tabla 4
Intervenciones del alumnado y porcentajes según cursos, libro de lectura y categorías

Libro de lectura	Curso	Profesión	Reflexión	Entorno	Aprendizaje	Total
Pedagogía del Oprimido	2015-16 (grupos A y B)	14 (7.5%)	121 (65.1%)	22 (11.8%)	29 (15.59 %)	186
A la Sombra de este Árbol	2017-18 (grupo A y B)	35 (9.61%)	245 (67.3%)	32 (8.79%)	52 (14.28 %)	364
	2016-17 (grupos A y B)	9 (3.91%)	159 (69.13)	47 (20.43%)	15 (6.52 %)	230
	2018-19 (grupos A y B)	16 (4.08%)	219 (55.86%)	110 (28.06%)	47 (11.98 %)	392
Total		74 (6.3%)	744 (63.5%)	211 (18%)	99 (8.44%)	1172

Fuente: Elaboración propia.

Resultados sobre la observación de las sesiones y las entrevistas

A continuación, se muestra el análisis cualitativo realizado a partir de la transcripción de las sesiones y de las entrevistas semiestructuradas según las categorías de análisis anteriormente descritas.

Actividad profesional

En las intervenciones desarrolladas durante las sesiones de las tertulias, un 6.31% hace referencia directa a la actividad profesional. El alumnado argumenta aspectos como:

ISSN: 2617 - 0337

> *"Veo valores muy importantes, que yo relacionaba mucho con nuestro trabajo, la perseverancia, seguir con la persona. No sé, lo relacionaba mucho con la educación social". "La relación entre educador / educando debe ser recíproca… Hay muchas cosas que el educando puede aportar al educador".*

El futuro contexto profesional está presente en los estudiantes. La igualdad y la escucha activa enlazan con la propuesta de educación problematizadora de Freire (1970) y cala en el alumnado, así como la humildad, la igualdad, argumentando que estas han de ser las líneas que guiarán su profesión: *"Yo te educo a ti, (…) soy humilde, soy tolerante y tú eres igual como alfinal nos retroalimentamos"*.

Al analizar las entrevistas, se observa que todo el alumnado entrevistado coincide en señalar a las TPD como una buena herramienta para implementar en su vida profesional, argumentando esta afirmación con aspectos como, por ejemplo:

> *"(…) no solo hay que trabajarlo con estudiantes. Se puede trabajar con muchísimos colectivos, con niños, con personas mayores, con personas con discapacidad"*.

Otra alumna señala: *"En mi práctica profesional es muy importante saber escuchar a los demás, saber debatir, decir algo asertivamente"*. En los diversos colectivos con los que van a intervenir precisarán, a lo largo de la implementación de diferentes programas educativos,la escucha activa. Así, señalan que implementarían esta metodología en su vida profesional, justificando su respuesta con los siguientes argumentos:

> *"Si tú sientes que te escuchan y tienes libertad de expresión, al final como que te sientes mejor contigo mismo, y eso es como la clave para el cambio y la transformación de las personas con las que trabajamos", "La conciencia crítica que se genera".* Otros argumentos: *"Creo que se puede generar un clima muy bueno entre las personas que están ahí si se hace bien, conseguir lo mismo que he conseguido yo: respetar el turno de palabra, escuchar diferentes puntos de vista, abrir un poco tu mente, fomentar la lectura de una manera más creativa"*.

El alumnado valora las TPD para el desarrollo de su profesión y relacionan esta prácticacon el ejercicio de su futura actividad profesional desde el diálogo igualitario, en el que todos aprenden de todos.

Capacidad crítica y reflexión

Del total de las intervenciones del alumnado durante las sesiones, un 63.5% de estas se realizaban basándose en la reflexión que les producía la lectura del libro. Algunas de estas reflexiones son:

> Tras la lectura de un capítulo de *Pedagogía del oprimido*, una alumna señala: "(…) *Esuna constante lucha, no se puede tirar la toalla. Pienso que es difícil, hay personas que creen que están en una zona de confort, pero si quieren cambiar... Quiero salir de ahí y tengo que seguir luchado"*.
>
> Otra alumna reflexiona sobre la lectura realizada señalando: "*Estos libros, en realidadlo que nos han hecho, es un poco despertarnos de nuestro letargo, de decir, llevamos años y años con lo mismo y a lo mejor yo no era consciente... y es que en vosotros puedeestar el cambio"*.

En la argumentación que da, además de su profunda reflexión, la transformación que lalectura a través de las TPD le ha producido. Por otro lado, Habermas (1992) señala que la acción comunicativa, que se desarrolla en diferentes contextos, la argumentación, el diálogo, la reflexión, fomenta la madurez.

> Otra estudiante reflexiona sobre la educación y señala:
>
> "(*...) si no fomentamos que los niños piensen por sí mismos, que puedan decidir en un aspecto u otro... nos quieren inculcar que las cosas vayan por un camino, no se plantean otras alternativas".*

En las entrevistas realizadas, las respuestas de las estudiantes hacen referencia a su opinión crítica sobre las TPD, aspectos positivos y negativos de las mismas, a la reflexión sobre el impacto en sus vidas y a la transformación experimentada. Hay que señalar, que todas coinciden en la importancia de compartir la lectura, que toda opinión

ISSN: 2617 - 0337

es válida, que su conocimiento se amplía con el de las otras personas, la igualdad entre todas las personas del grupo. Algunas de las argumentaciones, las más comunes a todas, que dan en sus respuestas son:

> *"Para mí ha sido un descubrimiento, antes leía los libros y no los compartía con nadie, ahora los comparto con mis compañeros, incluso con mi familia y amistades", "Algunos testimonios personales le dan más vida al libro y eso también te hace compartirlo y crearte una visión más amplia de lo leído". "Porque tu profesora está a tu nivel, puedes debatir con ella también".*

En cuanto a los aspectos positivos y negativos, también hay una coincidencia en la mayoría de las entrevistadas, señalando como aspectos positivos:

Como aspectos negativos, la mayoría expresó no ocurrírsele ninguno, pero algunas señalaron dos:

> *"Adaptación al tiempo, a veces me gustaría hacer más".*

En cuanto al impacto en sus vidas y su transformación, si bien es cierto que en todos ha dejado una huella, no hay unanimidad en sus argumentaciones. Recogemos algunas de estas:

> *"Lo he extrapolado mucho, mucho a mi vida personal y sí que ha habido momentos de estar leyendo y pensar en mí (...), no puedo seguir leyendo porque me estoy dando cuenta de la realidad que estoy viviendo", "Te sientes más igual, estas entre iguales".*

La transformación que estos estudiantes han experimentado con las TPD, podemos observarlo en las siguientes respuestas:

> *"A veces sales de la tertulia pensando tanto en lo que has hablado, sales como reflexionando", "Yo creo que me ha mejorado como persona (...). Yo no soy la mismaque en 1º, y creo que esto tiene mucho que ver, del efecto que me ha hecho respetar, tener que escuchar, todo es válido, lo tuyo, lo mío y lo de la otra persona, yo antes ni escuchaba. Creo que he mejorado como persona".*

Aprendizaje

Del total de las intervenciones del alumnado durante las sesiones, un 18.0% de estas se realizaban basándose en el aprendizaje que les producía la lectura del libro con sus compañeras y compañeros. Estas intervenciones bien se dirigían a relacionar lo tratado en la TPD con otras asignaturas o bien se centraban en resolver dudas que otros compañeros y compañeras tenían, siempre sin imponer opiniones, partían de la consideración que toda opinión es válida.

Algunas de estas argumentaciones son:

"Recordar lo visto en Educación de personas adultas"

En esta asignatura se hacía referencia a diferentes aspectos planteados en los libros leídos de Freire (1970).

Teniendo como referencia el diálogo igualitario y la horizontalidad, presente en Freire,argumenta:

> "*El educador se convierte en educando, porque también está aprendiendo de las experiencias de los demás".* "*Se necesita ser libre, no partir de la base de que somos ignorantes y siempre hay alguien que sepa más, sino que cada uno sabe cosas en ciertosámbitos y se pueden enriquecer mutuamente las personas y no tener miedo a decir nuestra verdad"*

Otra estudiante relaciona lo leído en *La sombra de este árbol* con la vista a una residencia de personas mayores con la profesora de otra asignatura, recordando el comentario de un usuario de la residencia: *"Es que a mí siempre me hubiera gustado estudiar historia. Yole dije: nunca es tarde, pero él me contestó: no hija ya no sirvo para eso".* Las erróneas teoríasdel deterioro cognitivo todavía se encuentran arraigadas en sectores de la población, produciéndose una discriminación basada en la edad.

En las entrevistas se trataba de conocer si las TPD fomentaban el aprendizaje, tanto enlas dos asignaturas implicadas, como en el resto de las asignaturas. En este apartado, nuevamente todas las alumnas entrevistadas coincidieron en que a través de

ISSN: 2617 - 0337

las tertulias se fomenta el aprendizaje, siendo más reflexivo y duradero. Estas son algunas de sus argumentaciones:

Otra estudiante relaciona lo leído en *La sombra de este árbol* con la vista a una residencia de personas mayores con la profesora de otra asignatura, recordando el comentario de un usuario de la residencia: *"Es que a mí siempre me hubiera gustado estudiar historia. Yole dije: nunca es tarde, pero él me contestó: no hija ya no sirvo para eso".* Las erróneas teoríasdel deterioro cognitivo todavía se encuentran arraigadas en sectores de la población, produciéndose una discriminación basada en la edad.

En las entrevistas se trataba de conocer si las TPD fomentaban el aprendizaje, tanto enlas dos asignaturas implicadas, como en el resto de las asignaturas. En este apartado, nuevamente todas las alumnas entrevistadas coincidieron en que a través de las tertulias se fomenta el aprendizaje, siendo más reflexivo y duradero. Estas son algunas de sus argumentaciones:

> *"De esta forma nos enriquecemos todos. Incluso vosotros también como profesores y además estamos todos al mismo nivel", "Yo ahora me tengo que enfrentar a leerme unlibro, expresar una opinión, saber extraer lo que estoy pensando, plasmarlo (...) Tampoco nos educan en reflexionar críticamente", "Yo creo que las competencias quedesarrollas en las tertulias, no las dejas en las tertulias, sino que sales con ellas. Al final esto te va a servir tanto para otra asignatura, como para tu vida".*

Preguntadas sobre su aprendizaje en la última sesión, algunas de las respuestas fueron:

> *"Me quedaron como dos ideas claras, la primera y principal fue que el ser humano yaestá determinado. Que la educación no tiene que basarse en un aprendizaje memorístico, sino que tiene que ser a través de preguntas", "La situación de opresor / oprimido en la sociedad, en general, es la misma situación que en la escuela, en la educación de profesor / educando", "Concebir al educando como una vasija, (...) veoque con muchos profesores he sido esa vasija que me llenaban".*

> Una alumna, después de haber leído *A la sombra de este árbol* (Freire, 1997) señala: "*¿Qué entendemos por contenidos indispensables? Porque cuando estaba leyendo el libro, pensaba es indispensable la convivencia, es indispensable que no aislemos a alguien en clase, es indispensable que asumamos que hay diferencias. A mí no me lohan transmitido nunca. Yo lo he aprendido por la educación que he recibido en casa,pero en el Instituto, al menos en el mío, no ha habido nadie que me diga, si tienes unproblema con un compañero puedes venir al equipo de orientación (…). Tenemos unasprioridades que no son tan prioridades y a lo mejor lo esencial han transmitido nunca".*

Valora la importancia de aprendizajes, en ocasiones alejados de los contenidos, relacionados con los valores que fomentan la creación de sentido, el respeto a los otros, la transformación. Las interacciones que se desarrollan en el aula fomentan el aprendizaje, la participación y la reflexión tal y como señala Bruner (1997).

Relación con el entorno

En el análisis de las intervenciones del alumnado durante las sesiones, un 18.0% de estas se basaban en las interacciones que realizan con su entorno, teniendo como referencia la lectura del libro. Por ejemplo, una alumna relaciona el concepto de invasión cultural (Freire 1970) conla violencia de género:

> *"Cuando esta tiene lugar, llega un momento que hay como dos roles, uno domina y otro dominado y que se aprovecha esa condición de sentirse inferior, en este caso la mujer, para que el otro se crea todavía más superior".*

> Otra alumna señala que ha comentado el libro leído con su familia y les ha dicho: *"Tenéis que leer este libro (…) siempre tienen mucha exigencia sobre ti. Cuando lesdije que iba a estudiar esta carrera, me decían: ¿Pero no quieres ser profesora? Que no, que yo seré lo que quiera ser (...). Tienen unas expectativas para ti que tienes quelograr, porque eres una buena hija, pero son suyas".*

ISSN: 2617 - 0337

Otra añade:

"*Te preguntan: ¿Qué nota vas a sacar? No te preguntan si has aprendido. De formainconsciente fomentan la competitividad".*

Esta alumna se cuestiona que lo más importante para su familia sea la nota y no si se produce aprendizaje.

Estas respuestas muestran el interés de esta categoría para los estudiantes, no solo a nivel teórico sino también a nivel experiencial hablando de ello en las sesiones de las tertulias. En las entrevistas se preguntaba sobre las interacciones con los compañeros de clase, con sus amistades y su familia. Todas las respuestas establecieron en mayor o menor medida que estas se producían. Algunas de las respuestas fueron:

"A mí sí me sorprenden las intervenciones de los demás, puedo llegar a conocerlos másprofundamente (...) Me ha dado pie a hablar con otras personas que nunca pensé pasarde una relación basada en la educación: hola, buenos días". "Al final son tuscompañeras y compartes con ellas clase, pero hay temas que nunca te para a hablar con ellas. Salían temas que no habías hablado y pensabas: ¡Jo! mira esta, ¡qué guay! ¡qué idea ha dicho!

En cuanto a las interacciones con la familia y amigos, algunas respondían:

"Te dan ganas de transmitirlo a tus seres queridos lo que has aprendido y lo que te ha removido, es como que te gusta tener temas de conversación diferentes", "yo hago porque en mi casa se lean los libros que se leen aquí.

En las comidas familiares no puedo hablar de otra cosa", "Yo a mi entorno le cuento de lo que hablamos en los seminarios, de la desigualdad", "Salía de los seminarios, iba a casa y a lo mejor estábamos comiendo: hoy hemos estado hablando de esto y ¿vosotros qué opináis? Creaba como mi debate en casa o con mis amigas", "Cuando leía y no entendía algo: mamá no entiendo esta frase. Se la leía y me decía: lo siento, yo tampoco, ¡es queFreire!".

Los libros, los debates en torno a ellos en las sesiones de las TPD, traspasaban las paredes del aula y continuaban en las casas de los estudiantes y entre sus amistades.

Estas respuestas muestran el interés de esta categoría para los estudiantes, no solo a nivel teórico sino también a nivel experiencial hablando de ello en las sesiones de las tertulias.

Discusión y Conclusiones

Los datos obtenidos de los estudiantes con los distintos instrumentos utilizados han estado ensintonía entre ellos a excepción de lo que respecta a la categoría **actividad profesional** y **aprendizaje**. En cuanto a la **actividad profesional** en el cuestionario, prácticamente la totalidad de los estudiantes (96.6%) percibieron las TPD como un instrumento necesario para mejorar su práctica profesional, no fue así durante las sesiones de las tertulias, en las que solohicieron referencia directamente a su futura actividad profesional en un 6.3% del total de las intervenciones realizadas. Al analizar las entrevistas en profundidad, evidenciamos que la totalidad de la submuestra consideró las TPD como una herramienta necesaria para implementar en su futura vida profesional, valorando la diversidad de colectivos con los que se podrían desarrollar. En este sentido, estos estudiantes coinciden con lo señalado por Flechaet. al (2014), señalando que las TPD les mejorará como futuros educadores sociales, señalandoque favorecen: la igualdad, la escucha activa, la cohesión de grupo, el cambio social. Son conscientes de la heterogeneidad de la población con la que van a intervenir, implementando diferentes programas con el objetivo de mejorar su la calidad de vida. Estos estudiantes argumentan que la humildad es importante para su futuro trabajo en contextos en el que el diálogo es básico, pero un diálogo desde la igualdad, tal como señala Freire (1970).

La capacidad crítica y la reflexión han estado presentes a lo largo de toda la investigación y así se ha recogido en los distintos instrumentos utilizados. No solo percibían lareflexión, un 79.3%, como un medio para el aprendizaje, sino que también fomentaba su transformación y la de su entorno. Ha favorecido las interacciones en el aula y la valoración delas opiniones de todos los componentes de las tertulias. Resaltan, por encima de otros valores,que toda opinión sea válida y que se expresen libremente como

ISSN: 2617 - 0337

contrapunto a lo que se suele vivir en las sesiones de clase universitarias y de experiencias escolares anteriores. En el ámbito universitario como señalan Rekalde et a., 2014, es importante crear espacios para la reflexión, para la crítica para ser conscientes de la realidad en la que viven y ayudará a ser más competente profesionalmente. En las entrevistas una alumna señala: *creo que he mejorado como* persona. Por otro lado, ha estado presente en las sesiones de las TPD, suponiendo un 63.5% del total de las intervenciones. Podemos señalar que la participación de todo el alumnado desde la igualdad favorece la reflexión y el espíritu crítico, como recogen Alarcón et al. (2016). Por otro lado, un alumnado poco habituado, en general, a argumentar nointenta imponer sus ideas, las quiere compartir con los demás. *"El debatirlo, yo creo que nos enriquece a todos"*.

El debate, la reflexión contribuye a la construcción del aprendizaje, tal como recogen García et al. (2018).

El aprendizaje, otra de las categorías establecidas, el alumnado percibe que esta práctica ha favorecido acceder a otra forma de aprender, basado en la escucha (89.6%); en el aprendizaje entre todos (87.4%). Una alumna señala: *a veces leía un párrafo y no lo entendía,luego hablando con mis compañeras. ¡Ah!, pues sí, ahora lo entiendo*.

En este sentido, Gutiérrez y Castro (2018) consideran que el aprendizaje entre iguales favorecesu eficacia y aumenta las ganas de aprender. Aunque estos autores se refieren a un contexto educativo de una escuela, es extrapolable al contexto universitario, ya que también en este el aprendizaje se favorece cuando es entre iguales. Un aprendizaje alejado de los valores tradicionales y jerárquicos de la educación (Freire 1970). Descubren un aprendizaje basado enla igualdad de todos los participantes en las tertulias, sin imponer ninguna opinión (93.1%) y el diálogo igualitario (95.42%). Pero las intervenciones en las sesiones de TPD fueron un 8.4%.Esta gran diferencia puede deberse a que durante el desarrollo de las sesiones se centraban en el relato de lo leído, comentando por qué lo habían elegido y escuchando las opiniones del restode los componentes del grupo sin pararse a pensar en el aprendizaje que estaban experimentando. En cambio, en las entrevistas realizadas, como ya señalamos, la totalidad valora este aprendizaje, señalando aspectos como: *Creo que es una forma de trabajar los contenidos que damos*

en clase que es diferente a lo común (...), y como que te enriqueces tantodel libro como de tus compañeros que forman las tertulias. Si el aprendizaje es importante entodos los niveles educativos en la universidad es básico; se están formando futuros profesionales, en un espacio europeo que implica cambios metodológicos, fomentando desde la práctica otros modelos igualitarios, reflexivos, participativos de aprendizaje, (Barba, 2013; Rekalde et al., 2014).

Tras estos años de experiencia con el TPD, podemos afirmar que la formación de los educadores sociales, a través de esta buena práctica, les proporciona competencias importantescomo la escucha activa, respeto a los demás y aprendizaje entre todos que son herramientas fundamentales en su futuro profesional. Además, les supone un ejercicio de crítica y reflexión compartida que pocas veces se desarrolla tanto en las aulas universitarias.

La relación con el entorno: el alumnado nos indica en un 56.3% que relaciona lo leídocon la actualidad, frente a un 2.2% que no lo hace. Así mismo el contenido de las tertulias saledel aula y lo comentan con sus familias y amigos, reforzando las interacciones facilitadoras delaprendizaje (Bruner 1997). Tanto en las sesiones de las tertulias, como en las entrevistas se manifiesta este hecho, reforzándose las interacciones y mejorándolas (Ramis 2018). Estas aportaciones, de varias alumnas, ponen de manifiesto lo señalado: "Venimos juntas en el coche y vamos hablando de los libros, es el tema de conversación; un estudiante recuerda los consejos de su abuelo: *"Tienes que estudiar* Para *que no te laven el cerebro"*.

Otra alumna aporta: "*En las comidas familiares no puedo hablar de otra cosa y recojolos argumentos de los compañeros y se los digo a mis padres"*. Relacionar lo leído con su realidad social, familiar, personal facilita su comprensión. Como señalan (Freire, 1970; Gallardo-Pérez, 2014) el aprendizaje, en un contexto dialógico está relacionado con el entornodel alumnado y forma parte de su proceso educativo, fomentando la reflexión.

Queda mucho por hacer en educación superior, pero el desarrollo de las capacidades relacionadas con la relación con los demás, trabajo en equipo, respeto, igualdad, solidaridad son valores que hay que trabajar desde las aulas en los distintos

ISSN: 2617 - 0337

grados universitarios y con muestras mayores.

La falta de estudios de esta buena práctica en la enseñanza universitaria nos muestra lanecesidad de llevar a cabo más experiencias relacionadas con buenas prácticas de éxito que nos aseguren una educación superior que desarrolle las competencias adecuadas y donde los estudiantes, además de aprender su profesión, compartan, escuchen, aporten y transformen.

Por último, he de señalar que este artículo no hubiera sido posible sin las voces de nuestro alumnado, a todos ellos gracias por sus reflexiones, por ratificarnos que otra forma de aprenderes posible y que todos tenemos más fuerza para avanzar.

Contribución de autoría

CLG: 50% en el desarrollo de todo el proceso del manuscrito hasta su presentación y aceptación para su publicación en la revista.

MFB: 50% en el desarrollo de todo el proceso del manuscrito hasta su presentación y aceptación para su publicación en la revista.

Conflicto de Intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

Responsabilidad ética y legal

Las autoras sostienen que las fuentes utilizadas en este artículo fueron verificadas. y se han cumplidos todas a cabalidad. Se citan, de manera textual o parafraseadas, las ideas que provienen de otras investigaciones, reconociendo su autoría correspondiente.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Referencias

Alarcón, O., Mora, H., & Pérez, J.A. (2016). La tertulia pedagógica, una estrategia dialógica potenciadora de la comprensión lectora y de las interacciones docentes. *Revista Oralidades,* 2 (4), 32-41. https://revistaoralidades.com/index.php/ro-es/article/view/51

Aguilar Ródenas, C. (2017). La Tertulia pedagógica en el prácticum de la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* 73(2). 9-22. https://doi.org/10.35362/rie732198

Aguilera Jiménez, A., Prados Gallardo, M. M., & Gómez del Castillo, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 13 (2), 249- 267. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5447

Álvarez, C., González, L., & Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo quefavorece la inclusión. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Bonell, L.; Martínez-González, A., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y trabajo Social del centro Universitariola Salle. *Revista Indivisa, Boletín de estudios e Investigaciones,* 19. 137-161.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Chocarro de Luis, E. (2013). Tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación dedocentes. *Historia y Comunicación Social*. 18(Especial). 219-229. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238

Del Pino-Sepúlveda, M; Del Pino-Sepúlveda, A., & Pinchira-Fuentealba, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Revista Electrónica Educar,* 2(3). 1-2. http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras.* Barcelona: Paidós

Flecha, R. (Ed.) (2015). INCLUD-ED. Consortium, successful educational actions for inclusion and social cohesion en Europe. *Springer Briefs in Education*. https://10.1007/978-3-319-11176-6

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 4* (2), 131-150. https://10.4471/remie.2014.08

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Madrid: siglo XXI. 1ª ed. 1970.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rore.

Gallardo-Pérez, H. J. (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, *19*(2), 81-92. https://doi.org/10.22463/0122820X.498

García-Carrión, R., López de Aguileta, G; Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implicaciones para el impacto social de la enseñanza y el aprendizaje dialógico. *Phychol.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140

García, C.; Morlà, T., & Ionescu, V. (2018). Sueños de educación superior en la escuela Mediterrani a través de la educación familiar. *Frente. Educ.* https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079

Grañeras, M., Gil, N., & Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (vol. 9). Ministerio de Educación.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Gutiérrez, P; Castro, M. P. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, [S.l.], 16(1). 78-92. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/318

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II.* Madrid: Taurus Humanidades.

Malagón, J.D. & González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (4) 111-132. http://10.30827/profesorado.v22i4.8400

Ortega, I y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2). 105-122. http://dx.doi.org/10.6018/j/232711

Palomares-Montero, D., & Gabaldón-Estevan, D. (2016). *T*ertulias dialógicas y grupos interactivos en el ámbito de la docencia universitaria. Una revisión del estado delarte. *Llibre dàctes de IV Jornades Ides 2015.* Universitat de Valéncia, pp. 155-168.

Ramis, M. (2018). Contribuciones de la Teoría de Freire a la Educación Dialógica. HSE – Social and Education History. 7(3). 277-299. https://10.1783/hse.2018.3749

Rekalde, I., Alonso, j., Arandia, M., Martínez Domínguez, I., & Zarandona de Juanes, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formacióne Innovación Educativa Universitaria.* 7(3). 155-172.

Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros, 387, 11-16*. http://pym.i367.y2016.002

ISSN: 2617 - 0337

Trayectoria académica

Cristina Laorden Gutiérrez

Doctora en CC. De la Educación en la rama de psicología educativa. Profesora titular en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá, donde imparte docencia en los grados de Magisterio y de Educación Social. Autora de varias publicaciones sobre temas educativos relacionados con metodología de enseñanza y aprendizaje, tertulias dialógicas, formación del profesorado, organización de los centros educativos, convivencia y mediación. etc. Interesada en la investigación educativa ha participado y participa en diversos proyectos en estas áreas. Tras diversos cargos en gestión (coordinadora de departamento de Educación, secretaría académica, subdirectora de ordenación académica) en estos momentos es profesora titular y personal del servicio de orientación del CUCC.

Mercedes Foncillas Beamonte

Licenciada en CCPP y Sociología, sección Sociología en la Universidad Complutense. Profesora titular en el Grado de Educación Social. Ha desarrollado su acción profesional en intervención social, educación, educación de personas adultas y en los últimos doce años en prácticas educativas de éxito en contextos formales. Participa en la formación a través de: Formación al profesorado de centros educativos maristas de Perú: Prácticas educativas de éxito: Tertulias Literarias Dialógicas. 23 de noviembre de 2017 y 11 de octubre 2019.

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.173
ISSN: 2617-0337

El trabajo cooperativo en la enseñanza virtual superior

Cooperative work in virtual higher education

Recibido: 15 de diciembre 2020 Evaluado: 11 de enero 2021 Aceptado: 17 de marzo 2021

Raquel María Guevara Ingelmo
Autora corresponsal: rmguevarain@upsa.es
https://orcid.org/0000-0002-2615-8653
Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad a Distancia de Madrid, España.

José David Urchaga Litago
jdurchagali@upsa.es
https://orcid.org/0000-0001-6624-070X
Universidad Pontificia de Salamanca, España.

José Enrique. Moral-García
jemoralga@upsa.es
https://orcid.org/0000-0003-2266-2243
Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Cómo citar

Guevara, R., Urchaga, J. y Moral, J. (2021). El trabajo cooperativo en la enseñanza virtual superior. Revista EDUCA UMCH, (17), 49-68.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.173

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El trabajo cooperativo presenta múltiples beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de cualquier edad. En la educación superior, y más concretamente en la formación de maestros y futuros docentes, además, es considerada de especial relevancia, puesto que favorece en el estudiante el desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales necesarias para ejercer su trabajo en el ámbito escolar; un entorno en el que la cooperación es la principal herramienta de organización. En este trabajo se presenta la experiencia de incorporar el trabajo cooperativo en una asignatura del posgrado de carácter virtual de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Participan en la investigación un total de 135 estudiantes (67.5% mujeres; 32.5% varones), siendo la media de edad 35.1 años(DT: 7.9). A través de una encuesta, los estudiantes valoraron muy positivamente esta metodología de trabajo, manifestando, la mayoría, haber mejorado o conseguido algunos de los principales beneficios que este método aporta: mayor motivación por la tarea, mejor resultado final, el desarrollo del pensamiento crítico y haber mejorado sus habilidades de interrelación personal. Se comentan los resultados obtenidos y se detallan algunas conclusionespara el desarrollo de este tipo de iniciativas en la enseñanza online.

Palabras clave: *trabajo cooperativo, innovación pedagógica, enseñanza superior, aprendizaje activo, enseñanza virtual.*

Summary

Cooperative work presents multiple benefits in the teaching-learning process of students of any age. In higher education, and more specifically in the training of teachers and future teachers, it is also considered of special relevance since it favors in the student the development of the personal, social and professional skills necessary to carry out their work in the school environment, an environment in which cooperation is the main organizing tool. This paper presents the experience of incorporating cooperative work in a virtual subject of the postgraduate Secondary Education Teacher Training. A total of 135 students participated in the research (67.5% female; 32.5% male), the mean age being 35.1 years (DT: 7.9). Through a survey, the students valued this work methodology very positively, stating, the majority, having improved or achieved some of the main benefits that this method provides: greater motivation for the task, better final result, the development of critical thinking and have improved their personal relationship skills. The results obtained are discussed and some conclusions are detailed for the development of this type of initiatives in online teaching.

Keywords: *cooperative work, pedagogical innovation, higher education, active learning, virtual teachi.*

Introducción

El enfoque actual de la educación basada en competencias y la relevancia de implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, entre otros motivos, han motivado un cambio metodológico en la enseñanza encaminado al uso de estrategias más activas en el aula.

En el ámbito universitario, el avance en la normativa y la tecnología ha favorecido también el uso de nuevos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Rodrigo-Cano et al., 2019) contribuyendo así no solo a la transmisión del conocimiento, sinotambién al desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales precisas para ejercer su profesión en el futuro.

En los últimos años, son numerosas las experiencias que se están llevando a cabo en educación superior, sobre todo en el uso del *trabajo por proyectos*, *Flipped Classroom o aulainvertida*, el *aprendizaje basado en problemas* o los *estudios de caso* (Basso-Aránguiz et al., 2018; Galindo et al., 2018; González-Estrada, 2020; Guevara et al., 2020; López-Ayala, 2020; Martínez & Urchaga, 2019; Martínez et al., 2019; Navarroet al., 2019; Portalatín & Puentes, 2018; Sousa et al., 2020).

Una de las metodologías activas que más beneficios aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el *trabajo cooperativo*, un método apoyado en la idea de que la educación tieneun marcado carácter social y, por tanto, es fundamental trabajar con otras personas en la construcción del aprendizaje, en lugar de hacerlo de forma individual.

El aprendizaje cooperativo, definido originalmente por los hermanos Johnson (1975, 1989), supone organizar la clase en grupos reducidos y heterogéneos de estudiantes, donde trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas y profundizar en el aprendizaje de todo el equipo, lo cual modifica las relaciones entre el profesor y los estudiantes(Izquierdo Rus et al., 2019). De entre los múltiples beneficios que las investigaciones otorgana este método, las más relevantes son: la interdependencia positiva que se crea entre los miembros del grupo, favorece la responsabilidad individual y grupal, desarrolla la capacidad de reflexión, mejora la interacción personal, favorece la responsabilidad y beneficia la atencióna la diversidad en el aula, desarrollando la

competencia social (Johnson et al., 1999; Ovejero, 1990; Pujolás, 2008 (Sánchez-Marín et al., 2019).

La competencia del trabajo en equipo es importante en todas las etapas educativas y fundamental en la educación superior, ya que prepara al joven para desenvolverse en los ámbitos profesional y social; esto ha hecho incrementar en los últimos años el número de experiencias que lo utilizan en educación superior *(*Izquierdo et al., 2019*)*, aunque por el momento no ha impactado de forma significativa en las aulas universitarias (Rodrigo-Canoet al., 2019). En la formación de maestros, además, cobra especial sentido, puesto que los docentes deben ser capaces de coordinar grupales, elaborar proyectos de equipo y trabajar juntamente con sus compañeros de departamento, ciclo o etapa. Como señalan Conde et al. (2012), el trabajo en equipo es un valor añadido en el centro escolar, ya que permiteuna acción sinérgica más efectiva que la individual. Se trata de una capacidad que ayudará en la planificación, la colaboración y el consenso entre el profesorado desarrollando sentido de pertenencia entre los docentes y contribuyendo a una enseñanza de mayor calidad basada en principios comunes y compartidos (Conde et al., 2012).

Pero además de los cambios tecnológicos y metodológicos ya señalados, la universidad está experimentando una etapa de profundos cambios. Internet y sus posibilidades, hanrevolucionado la educación superior y la demanda de las modalidades de estudios semipresenciales (*blended learning*) y virtuales (*B-learning*) ha aumentado en los últimos tiempos por su mayor flexibilidad horaria y espacial, por su facilidad para llegar a cualquier parte del mundo (Sánchez & Arrufat, 2016).

La enseñanza virtual parte del uso de las TIC a través de plataformas tecnológicas y posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Supone la adecuación de las habilidades, necesidades y disponibilidad de los discentes, además de la garantía de favorecer ambientes de aprendizaje colaborativos medianteel uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma del procesode gestión basado en competencias (García Peñalvo, 2005). Así, y puesto que el aprendizaje siempre significa (de un modo u otro) interactuar y comunicarse con otros (Castellanos et al., 2001), es primordial en la enseñanza virtual, al igual que en la presencial, el desarrollo de actividades que supongan aprender cooperativamente.

ISSN: 2617 - 0337

La mayoría de los estudios realizados en educación superior sobre el trabajo cooperativo virtual, se han desarrollado bajo el enfoque Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) (Koschmann, 1996), un ámbito que examina las experiencias de aprendizaje de estudiantes que comparten formación con las nuevas tecnologías en red (Lipponen, 2002). La mayoría de estas investigaciones se han centrado en estimar la efectividad de la cooperaciónen el aprendizaje, conocer la forma en que se desarrolla la cooperación con respecto a algún recurso didáctico en red, conocer cómo se interactúa si se establece la cooperación de forma síncrona o asíncrona, analizar la actividad cooperativa en entornos virtuales de aprendizaje, entre otros (Dujo & Guerrero, 2011).

Las principales conclusiones obtenidas en los trabajos de investigación señalan que el trabajo cooperativo aporta múltiples beneficios en la enseñanza virtual. Algunos señalados por Martín-Caraballo et al. (2011) son los siguientes: permite contrastar opiniones, llegando a conclusiones discutidas y consensuadas, en un grupo on-line se favorece el carácter multidisciplinar de los integrantes, se aumenta la motivación, se comparten responsabilidades, se aumenta la productividad, etc. Rodrigo-Cano et al. (2019), señalan el interés de los alumnosy docentes por las metodologías colaborativas, así el alumnado prefiere trabajar en equipo conherramientas virtuales optimizando el tiempo de dedicación al trabajo y señalan las redes sociales como excelentes tecnologías para conseguirlo. Por su parte, el profesorado prefiere también la creación colaborativa del conocimiento.

El objetivo fundamental de este estudio es analizar el efecto de la utilización del trabajo cooperativo en una asignatura virtual de posgrado desde la percepción de los estudiantes que lo han llevado a cabo. Como objetivos secundarios, se plantean: a) conocer el modo en que los estudiantes han llevado a cabo la tarea y si esto condiciona su nivel de satisfacción con la misma y b) conocer si los estudiantes perciben haber conseguido los beneficios propios de esta metodología y en qué medida eso afecta a su nivel de satisfacción con la tarea.

Método

Se trata de un estudio descriptivo transversal presentado mediante encuesta a través de uncuestionario *ad hoc* de tipología on-line. Su realización fue voluntaria, con consentimiento informado de participación en la investigación y sin retribución alguna por la colaboración enel estudio. Se garantizó el anonimato, la confidencialidad de los participantes y de los datos emitidos, siendo imposible determinar la identidad de quien contesta la encuesta al no estar identificados. La investigación cumple estrictamente con los criterios éticos de la Declaración de Helsinki (2013) para estudios de estas características y cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad a Distancia de Madrid.

La muestra estuvo formada por 135 estudiantes matriculados en la asignatura *Procesosy Contextos Educativos* del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (67,5% mujeres; 32,5% varones), siendo la media de edad 35,1 años (DT: 7,9). Completaron el cuestionario el 87% de los matriculados en el curso académico 2019/2020, puesto que la encuesta tenía carácter voluntario.

Como instrumento **se** diseñó un cuestionario ad-hoc para la investigación que contaba con nueve preguntas de respuesta nominal (P3-P11) (ver tabla 1) y tres de valoración cuantitativa (P1, P2 y P12) que se detallan en este apartado. Además, se preguntó el sexo y la edad a cada participante. Las preguntas del cuestionario están elaboradas según los diferentes objetivos de la investigación, y hacen referencia a tres aspectos:

Modo en que han realizado el trabajo cooperativo. P1 y P2: facilidad para contactar yreunirse con los compañeros de equipo; P3 y P4: el medio a través del cual han contactado ycómo ha sido la cooperación y P8: valoración sobre si el reparto del trabajo ha sido equitativo.

Valoración de los beneficios de la metodología empleada en la actividad. P5: la tarea ha aumentado la motivación, P6: si la tarea mejora las habilidades de relación interpersonal; P7: si la tarea favorece el pensamiento crítico; P9: si consideran que la tarea

ISSN: 2617 - 0337

les ha dotado de estrategias para programar una acción tutorial en el futuro.

Valoración de la metodología y del resultado final del trabajo. P10: si tuvieras que diseñar la tarea, lo harías en equipos de trabajo; P11: valoración del trabajo cooperativo en Educación Secundaria Obligatoria.

Los ítems de las preguntas con respuesta cuantitativa son: (P1) "¿Cómo te ha parecido de complicado establecer el primer contacto con todos los miembros del equipo?" Siendo la respuesta una escala de 0 (Muy difícil) a 10 (Muy fácil); (P12) "Valora cómo te ha parecido de complicado establecer los contactos posteriores con todos los miembros del equipo", siendo "0" *Muy difícil* y "10" *Muy fácil y* (P13) "Valora de 0 a 10 tu satisfacción con la tarea realizadaen equipos": siendo "0" *Nada satisfecho* y "10" *Muy satisfecho.*

Procedimiento

Esta investigación se realizó en la asignatura *Procesos y Contextos Educativos* perteneciente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad aDistancia de Madrid (España), una universidad que desarrolla su actividad de forma exclusivamente virtual excepto la realización de los exámenes que son presenciales. Los estudiantes de este máster son graduados o licenciados en diferentes disciplinas y se preparan para ejercer como docentes de Educación Secundaria durante un total de 12 o 18 meses debiendo cursar un total de 60 créditos.

La asignatura en cuestión tiene carácter obligatorio, 6 créditos de carga lectiva y pretende acercar al estudiante al centro escolar y al aula, facilitando los conocimientos necesarios para el desempeño de su labor como futuro docente y tutor de estudiantes adolescentes. Las unidades temáticas de *Procesos y Contextos educativos* abarcan desde la contextualización del sistema educativo español, la estructura y gobierno de los centros, los procesos de comunicación en el aula, el currículo de Educación Secundaria, el aprendizaje cooperativo, la convivencia en el centro, la educación emocional, la acción tutorial, la formación ciudadana y la educación en valores y el Proyecto Educativo de Centro. Para el desarrollo de esta, se proponen diferentes tareas y actividades de apoyo

con carácter práctico, todas ellas relacionadas con el desarrollo de competencias propias de su futura labordocente en Educación Secundaria. Una de las tareas propuestas, se plantea para abordarse de forma cooperativa y por tanto debe realizarse en equipos de 3-4 personas: el diseño de una acción tutorial destinada a Educación Secundaria. Para su diseño y desde un enfoque constructivista, se partió de las siguientes premisas: colaboración, distintas perspectivas y contextos auténticos (Miller & Miller, 2000). La colaboración de todos los miembros en la tareapropuesta (como proceso mediante el que se producen significados a través de la conversacióny la interacción), el planteamiento de distintas perspectivas (estimulando la capacidad de expresar, discutir, debatir, tomar decisiones e integrar los distintos puntos de vista de los compañeros) y la presentación de contextos auténticos (incorporando problemas y casos del mundo real que favorezcan un aprendizaje significativo). Así, los casos debían resolverse a través de la conversación e interacción entre los estudiantes, debatiendo y tomando decisiones conjuntas y resolviendo 2 de los 4 casos prácticos planteados por la profesora basados todos ellos en problemáticas frecuentes de los estudiantes de Educación Secundaria. Se habilita paraello un espacio en la plataforma Moodle donde los estudiantes deben apuntarse para conformar los grupos y se habilita una vez inscritos, un foro privado para cada grupo para establecer al menos, el primero de los contactos.

En esta investigación, se recogen las impresiones de 135 estudiantes de la asignatura descrita, después de completar una encuesta de forma voluntaria acerca de su experiencia de trabajo cooperativo, su participación o no en la tarea, las ventajas y dificultades surgidas y su nivel de satisfacción con la misma.

Resultados

Los resultados hallados muestran que, por lo general, a los estudiantes no les ha resultado complicado establecer el primer contacto con todos los miembros del equipo. Así, la media resultante en esta pregunta en que se valoraba en una escala de 0 a 10, siendo 0 muy complicado y 10 muy sencillo, está por encima de los 8 puntos (M: 8,29: SD: 2,04). En cuanto a los contactos posteriores con todos los miembros, la media (M=8.77; SD= 1.42) es también alta, llegando casi a los 9 puntos y considerando así que ha sido muy sencillo contactar con los compañeros para realizar el trabajo.

ISSN: 2617 - 0337

En cuanto a las variables de tipo cualitativo, los resultados (tabla 1) reflejan que el modo en que se ha llevado a cabo el trabajo ha sido en un 43.4% de los casos de un modo cooperativo (tomando decisiones conjuntamente y haciendo el trabajo juntos). El porcentaje más alto, un 52.2% afirman haberlo realizado repartiendo la tarea y revisando el trabajo final todos los miembros del equipo después. El reparto del trabajo en la tarea ha sido equitativo para un 93.7% de los encuestados y el 85% considera haber adquirido competencias para diseñar una acción tutorial en el futuro. Mayoritariamente (81.8%), el trabajo cooperativo ha aumentado la motivación por la tarea y un 70.6% considera que le ha ayudado en sus habilidades de interacción. Teniendo en cuenta otras consideraciones, el 96.9% cree que el trabajo cooperativo favorece el pensamiento crítico y el 100% lo señala fundamental en Educación Secundaria.

Tabla 1

Distribución de la muestra en los ítems del 3 al 12 (respuesta cualitativa)

Cuestionario	Porcentaje
P3. *El Medio.* El contacto del equipo se ha establecido principalmente (respuesta múltiple):	
Gracias a un grupo de Whatsapp	91.8
A través de videollamadas (skipe, blackboard, meet, etc.)	44.7
El foro de coordinación creado en el aula para tal efecto	29.6
Otros	4.4
P4. *Cooperación*. ¿Cómo ha sido la cooperación?	
Nos hemos repartido el trabajo y luego lo hemos revisado todos los miembros del equipo	52.2
Hemos trabajado de forma cooperativa tomando decisiones conjuntamente y realizando el trabajo juntos	43.4
Nos hemos repartido el trabajo y luego lo hemos unido	1.9
Otra forma	2.5
P5. *Motivación*. Esta tarea ¿ha hecho aumentar la motivación?	
Sí, compartir con otros la tarea me ha hecho estar motivado	56.6
Al principio no lo estaba, pero después aumentó mi motivación	25.2
No, al contrario. Me ha hecho estar desmotivado con la tarea	3.8
Ni una cosa ni la otra	14.5
P6. *Mejora HHSS*. ¿Te ha ayudado a mejorar las habilidades de interrelación personal?	
Sí, me ha hecho mejorarlas	70.6
No sé si ha contribuido a mejorar o no	18.3
No, no me ha ayudado a mejorarlas	11.3
P7. *Mejora: Pensamiento Crítico*. ¿Consideras que el trabajo en equipo favorece el pensamiento crítico?	
Sí, me ha hecho reflexionar sobre algunas medidas que proponían otros compañeros	96.9
No, no me ha ayudado a reflexionar de forma crítica	3.1

No lo sé	0
P8. *Reparto de Trabajo*. ¿La participación en el equipo de trabajo ha sido equitativa?	
Equitativa. Sí, hemos trabajado todos más o menos por igual	93.7
No equitativa. Ha habido personas que han hecho poco sin motivo que lo justifique	6.3
No lo sé	0
P9. *Aprendizaje*. ¿Consideras que te ha dotado de estrategias para diseñar una acción tutorial en el futuro?	
Sí; creo que he adquirido las competencias necesarias	85
No, considero que con estudiar la unidad temática lo hubiera conseguido igualmente	5
No lo sé	0
P10. *Resultado Final*. Consideras que el resultado final ha sido:	
Mejor del que hubiera conseguido por mi cuenta porque se obtiene un mejor resultado cuando se trabaja en equipo	71.7
No lo sé	25.2
Peor de lo que lo hubiera hecho yo solo	3.1
P11. Futuro. Si tuvieras que diseñar tú esta tarea, ¿la harías en equipos de trabajo?	
Sí, la realizaría de igual modo (Cooperativa)	96.2
No, la haría individual	3.8
No lo sé	0
P12. Valoración del trabajo Cooperativo en ESO. Después de haber realizado la tarea, ¿Cómo valoras el trabajo cooperativo?	
Lo considero fundamental en la enseñanza en Educación Secundaria	100
No me convence en Educación Secundaria (poco práctico o realista)	0
No me parece que vaya a utilizar esta metodología en el futuro como docente	0

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la satisfacción con la tarea cooperativa, la escala numérica comprendió desde “0” nada satisfecho a “10” muy satisfecho. La media obtenida (M=9.06; SD=0,891) muestra resultados positivos. La puntuación más baja obtenida fue de 7 puntos (6.3% de los casos) y lo más frecuente fueron las puntuaciones de 10 puntos (36.5%) y de 9 (39.6%), que acumulan el 76.1% de los casos (tabla 2).

Tabla 2

Nivel de satisfacción con la tarea cooperativa

Satisfacción	n	%	Acumulado (%)
10	58	36.5	36.5
9	63	39.6	76.1
8	28	17.6	93.7
7	10	6.3	100

Fuente: Elaboración propia

ISSN: 2617 - 0337

Se estudió también el nivel de satisfacción con la tarea en relación con algunas variables que pudieran condicionar la misma (tipo de cooperación, el aumento de la motivación, el reparto del trabajo, la percepción en la mejora de las habilidades interpersonales, y el resultado final obtenido) (tabla 3).

Tabla 3

Satisfacción con la metodología según variables objeto de estudio

Preguntas del cuestionario				
***Cooperación.* ¿Cómo ha sido la cooperación?**			<0.001[a]	0.462***
1º Nos hemos repartido el trabajo y luego hemos revisado todos los miembros del equipo	9.30	91.00		
2º Hemos trabajado de forma cooperativa tomando decisiones conjuntamente y realizando el trabajo juntos	8.87	70.27		
3º Otra forma	7.50	21.63		
***Motivación.* Esta tarea ¿ha hecho aumentar la motivación?**			<0.001[a]	0.484***
1º No, al contrario. Me ha hecho estar desmotivado con la tarea	10.0	130.50		
2º Sí, me ha hecho estar motivado	9.34	92.34		
3º Al principio no lo estaba, pero después aumentó mi motivación	8.65	60.68		
4º Ni una cosa ni la otra	8.65	52.15		
***Reparto de Trabajo.* La participación en el equipo de trabajo ha sido…**			<0.001[b]	0.524***
1º Equitativa	9.17	84.49		
2º No equitativa (hay personas que no han hecho apenas nada sin motivo que lo justifique)	7.40	13.10		
***Mejora HHSS.* ¿Te ha ayudado a mejorar las habilidades interrelación personal?**			0.002[a]	0.495***
1º Sí	9.19	84.61		
2º No	8.59	64.15		
3º No lo sé	8.64	55.46		
***Resultado Final.* Consideras que el resultado final ha sido:**			<0.001[a]	0.553***
1º Mejor que por mi cuenta	9.25	87.99		
2º No lo sé	8.68	64.46		
3º Peor de lo que lo hubiera hecho yo solo	8.00	24.50		
***Futuro*. Si tuvieras que diseñar tú esta tarea, ¿la harías en equipos de trabajo?**			<0.001[b]	0.607***
1º Sí, Cooperativa	9.14	82.92		
2º No, la haría individual	7.00	5.50		

*** p < 0,001.

a: H de Kruskal-Wallis; b: U de Mann-Whitney; c: Coeficiente de Contingencia

Hay mayor satisfacción final con la tarea si los alumnos han repartido la carga de trabajo y si el trabajo verdaderamente se ha llevado a cabo de forma cooperativa (tomando decisiones conjuntas, revisándolo todos, etc.). Paradójicamente, el 145% de estudiantes que no manifiestan haberse motivado más con la metodología, muestran el mayor nivel de satisfacción con la tarea, por lo que puede ser debido a que ya contaban con una buena motivación ante la misma. Están más satisfechos con la metodología aquellos que perciben que este tipo de tarea les ha ayudado a mejorar en sus habilidades interpersonales y también quienes perciben que el resultado final es mejor cuando se trabaja en equipo. Los más satisfechos, de este modo, manifiestan que organizarían del mismo modo esta tarea si tuvieran que hacerlo. También es un factor importante que el reparto del trabajo haya sido equitativo y que no haya ninguna persona que haya trabajado poco sin causa justificada.

También se estudiaron las correlaciones entre la satisfacción con la tarea y la facilidad para establecer contactos encontrando relaciones significativas positivas (tabla 4). De este modo, cuanto más sencillo ha sido establecer los contactos con los miembros del equipo, hay mayor satisfacción con la tarea.

Tabla 4

Correlaciones entre satisfacción y facilidad para establecer contactos

Pearson	**Satisfacción**	**Contactos posteriores**
Contacto inicial	0.426***	0.621***
Contactos posteriores	0.575***	

Fuente: Elaboración propia

Se han encontrado relaciones significativas positivas entre la satisfacción y la facilidad para realizar los contactos, tanto el inicial como los siguientes. Estos resultados indican que cuanto más sencillo es establecer el contacto con los compañeros de equipo, mayor es la satisfacción en la tarea (tabla 4). Se estudian también las diferencias entre el contacto inicial y los posteriores. Resulta más difícil el primer contacto entre los miembros, aunque la media es alta (M: 8,29) (tabla 5). Se constata que hay una correlación positiva (tabla 4) entre ambas variables, por lo que a mayor facilidad en el primer contacto más fácil son las siguientes.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 5

Diferencias entre el contacto inicial y siguientes

	Facilidad	M	SD	t	gl	p
Par	Contacto inicial	8.29	2.04	-3.75	158	<0.001
	Contactos posteriores	8.77	1.42			

Fuente: Elaboración propia

Es más fácil el contacto posterior que el inicial, aunque la dificultad inicial no ha sido grande (M: 8,29) (tabla 5). Además, se constata que hay una correlación positiva (tabla 4) entre ambas variables, por lo que a mayor facilidad en el primer contacto más fácil son las siguientes.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes de posgrado valoran el uso del trabajo cooperativo y lo consideran fundamental en la etapa educativa en la que ejercerán como docentes. En cuanto al modo en que se han organizado para desempeñar la tarea, el 52.2% de los encuestados afirmaron haber repartido el trabajo y haber hecho una revisión juntos después mientras un 43.4% señala haber realizado todo conjuntamente. Esa diferencia es relevante para considerar que el trabajo es cooperativo o no lo es, ya que repartir el trabajo y hacerlo de modo individual, a menudo, hace seccionar la tarea y pierde la perspectiva amplia y global de la intervención; aunque esto puede solventarse si la puesta en común después es provechosa y favorece el debate, la discusión y la toma de decisiones conjuntas.

Al igual que en otras investigaciones (Caraballo et al., 2011; González et al., 2015; Rodrigo-Cano et al., 2019), el uso del trabajo cooperativo aporta múltiples beneficios y es positivo en entornos virtuales (Colomina & Remesal, 2015). En este estudio, lamayoría manifiesta que mejoró su motivación por la tarea favoreció el pensamiento crítico y contribuyó a mejorar las habilidades de interrelación personal.

La satisfacción con la tarea cooperativa ha sido elevada en este estudio al igual que enotras investigaciones (García-Ruiz & González, 2015; Niño, et al., 2019) y está

relacionada de forma positiva con el modo de realizar la tarea y con la facilidad para establecerlos contactos entre los miembros del equipo. Así mismo, los estudiantes que perciben más altoel nivel de beneficio en la mejora de habilidades de interrelación, motivación y desarrollo del pensamiento crítico, muestran mayor satisfacción con el método.

Conclusiones

La docencia en educación superior requiere la incorporación de metodologías activas que supongan la participación e implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. En la enseñanza virtual, el uso de mecanismos que favorezcan no solo esta implicación, sino la interacción y cooperación con otros compañeros, resulta de gran interés, puesto que el trabajo en equipo es un valor fundamental en la mayoría de los empleos en la actualidad. Pero si en algún ámbito tiene más sentido que en otros, el trabajo cooperativo es especialmente relevante en el ámbito escolar, puesto que favorecerá un clima de cooperación en el centro educativo que repercutirá directamente en la calidad de la educación que se ofrece en el mismo. Los estudiantes universitarios de posgrado de modalidad virtual, a pesar de tener ciertas peculiaridades (a menudo tienen empleo, hijos, dificultades horarias, etc.) muestran una elevada satisfacción con el trabajo cooperativo en donde tienen cabida la interacción y el intercambio de información.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el profesor, de forma especial en la modalidad de estudios virtual, debe diseñar y organizar el trabajo cooperativo de un modo riguroso asegurando y orientando la interacción, facilitando a los estudiantes vías de comunicación y actuando como guía en cualquier momento del proceso.

Contribución de autoría

RMG: Idea, Revisión de literatura (estado del arte).

RMG y JEMG: Metodología.

JDU: Análisis de datos.

ISSN: 2617 - 0337

JDU y JEMG: Resultados.

RM. y JDU Discusión y conclusiones.

RMG; JDU y JEMG Redacción (borrador original).

RMG: Revisiones finales.

RMG; JDU y JEMG: Diseño del Proyecto.

Conflicto de Intereses

No existe ningún conflicto de intereses entre los autores.

Responsabilidad ética y legal

La investigación cumple estrictamente con los criterios éticos de la Declaración de Helsinki (2013) para estudios de estas características y cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad a Distancia de Madrid.

Financiamiento

El trabajo no ha contado con financiación.

Agradecimientos

El presente estudio surge de una estancia de investigación realizada por la Dra. Raquel M. Guevara en la Universidad Marcelino Champagnat de Lima (Perú), en la que además se llevó a cabo un seminario sobre enseñanza virtual y enseñanza semipresencial en el programa de doctorado en Ciencias de la Educación. Mi más sincero agradecimiento al Ilmo. Sr. Rector de la Universidad, el Hno. D. Pablo González Franco y al Sr. Director de Posgrado en Educación, el Hno. Marino Latorre Ariño por su hospitalidad y generosidad.

Referencias

Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., Moraga-Contreras, C., Basso- Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., & Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *22*(2), 20-36. https://10.15359/ree.22- 2.2

Caraballo, A. M. M., Serrano, M. D., & Morales, C. P. (2011). El entorno virtual: Un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*,*35*, a161-a161.https://10.21556/edutec.2011.35.417

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivia, M.J., & Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción delaprendizaje desarrollador*. La Habana: edición MSC.

Conde, J., Martín, A. & Torres, C. (2012). Adquisición de competencias docentes a través de estudios de casos. En E. Nieto, A.I., Callejas & O. jerez (eds). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp.535-544). Ciudad real: Universidad Castilla- La Mancha. Servicio de Publicaciones.

Dujo, Á. G. & Guerrero, C. S. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo: Un estudiocualitativo. *Revista de educación*, 354, 473-498. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418071

Galindo, M. A. M., Estrada, D. G. C., & Olivares, S. L. (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *29*, 88-110.

García-Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas E-Learning. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2).

García-Ruiz, M. R., & González, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias.*RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 4* (7), 106-128.

González-Estrada, Y. (2020). La enseñanza por proyectos: una alternativa para la formación de estudiantes de la modalidad semipresencial en la educación superior cubana. *RELAPAE*, 13,120-134.

Guevara, R.M.; Sánchez-Moro, E., & Barrientos, G. (2020). Flipped Classroom y trabajo cooperativo en la Enseñanza Superior. *Conference proceedings 4th international virtual conference on educational research and innovation*. Madrid: REDINE, Red deInvestigación e Innovación Educativa, Madrid, Spain.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D.W., & Johnson, R. (1989). *Cooperación y competencia: Teoría e investigación.* Edina, MN: Interacción Book Company.

Koschmann, T. (1996). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm.* Mahwah, NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer supported collaborative learning. En Computer Supported Collaborative Learning, CSCL 2002. http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lipponen2002.pdf

López, J. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, (15), 18. https://10.35756/educaumch.202015.130

Martín, A.M.; Domínguez, M., & Paralera, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edutec-e. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 35.

Martínez, F., Guevara, R.M., & Urchaga, J.D. (s/f). Implementación de una metodología mixta con Flipped Classroom en Educación Superior. En S. Alonso, J.M Romero, C. Rodríguez y J.M. Sola. *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp.527-540). Madrid: Dykinson.

Martínez, T. S., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R., & Rodríguez-García, A.-M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(1), Article 1. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002

Miller, S. M., & Miller, K. L., 2000. Theoretical and practical considerations in the design of Web-based instruction. En: B. Abbey. *Instructional and Cognitive Impacts of Web- Based Education.* Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, *55*(2),519-541.doi: https://10.5565/rev/educar.935

Niño, S.A., Castellanos, J.C., & Viloria, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulacióndel aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, *11*(1), 6-23. doi: https://10.32870/ap.v11n1.1465.

Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona:

Portalatín, N., & Puente s, A. (2018). De la teoría a la praxis: un proyecto de lectura con estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, (12), 11-30. https://10.35756/educaumch.201812.78

Pujolàs-Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó. Rodrigo-Cano, D., Gómez, I. A., & Moro, F. J. G. (2019). Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *17*(1), 229-244. https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829

Sánchez, V. G., & Arrufat, M. J. G. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XX1*, *19*(1). doi: https://10.5944/educxx1.15577

Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C., & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajocooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, 87-108.doi: https://10.15178/va.2019.147.87-108

Sousa Santos, S., Peset, M. J., & Muñoz, J. A. (2020). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, *391*, 123-148.doi: https://10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473.

Trayectoria académica

Raquel María Guevara Ingelmo

Profesora e Investigadora en la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Especialista en didáctica y organización escolar. Lleva impartiendo docencia en el área a nivel universitario desde el año 2010. Ha trabajado en el ámbito escolar como orientadora y como maestra de Educación Primaria.

José David Urchaga Litago

Dr. en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca-UPSA (2005). Máster en Estadística Multivariante Aplicada (Universidad de Salamanca, 2015). Acreditado por la ASUCyL como profesor de universidad privada y como contratado doctor (2010). Director de 17 tesis doctorales. Profesor invitado en la Universidad de León, Universidad de Vigo, C.U. Villanueva (Madrid), Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Francisco Javier (Navarra). Conferenciante en la Universidad Autónoma de México, Universidad Intercontinental (México). Profesor de Psicología, Estadística y Metodología en la UPSA.

José E. Moral-García

Profesor e Investigador de la Universidad Pontificia de Salamanca. Universidad de Salamanca, España.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.182
ISSN: 2617-0337

Estado del arte de las formas de gobierno de las universidades católicas

State of the art of the forms of government of catholic universities

Recibido: 17 de marzo 2021 Evaluado: 30 de marzo 2021 Aceptado: 15 de mayo 2021

Alejandro Uribe López
Autora corresponsal: alejandro.uribe@umg.edu.mx
https://orcid.org/0000-0003-3047-3792
Universidad Marista de Guadalajara, México.

Juana Eugenia Silva Guerrero
eugenia@redudg.udg.mx
https://orcid.org/0000-0003-0288-1457
Universidad de Guadalajara, México.

Como citar

Uribe, A. y Silva, J. (2021). Estado del arte de las formas de gobierno de las universidades católicas. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 69-90.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.182

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.
https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El presente artículo busca elaborar una recopilación sobre los estudios relacionados con las formas de gobierno de las universidades católicas. Para ello hace un recorrido sobre las investigaciones a nivel internacional sobre el tema para posteriormente advertir la realidad latinoamericana, la de México y descender específicamente a los estudios que se han hecho enlas universidades maristas. La intención es que se pueda tener un punto de partida sobre este tema que permita a futuros investigadores profundizar en su estudio y lograr mejores caracterizaciones sobre el tema.

Palabras claves: f*ormas de gobierno, instituciones de educación superior católicas, gestión de la educación superior.*

Summary

This article presents a compilation of studies that related the forms of government in Catholic Universities. To do this, the author takes a tour of international research on the subject to laterand study the Latin American reality, Mexico and specifically descend to the studies that havebeen done in Marist Universities. The intention is that academic research's have starting point on this topic that allows future researchers to deepen their study and achieve bettercharacterizations on the topic.

Key words: *forms of government, catholic higher education institutions, management ofhigher education*

Introducción

Los cambios del contexto que enfrentan las instituciones de educación superior, en particular las universidades católicas, requieren que estas respondan de manera que puedan manejar o asimilar los cambios. Para ello construyen estructuras que les permiten delimitar los ámbitos de decisión que le corresponde a cada uno de los actores universitarios —docentes, estudiantes, directivos, grupos externos—. La estructura en *quienes recae formalmente la autoridad institucional, la competencia para la toma de decisiones, se les denominará como "formas degobierno" (*López, 2003, p. 41).

Desde la postura clásica las formas de gobierno cuentan con dos aspectos. Uno descriptivo, que aporta una tipología de las diversas formas de Constitución política. Otro de carácter prescriptivo para expresar uno o más juicios de valor sobre estas formas de gobierno para calificarlas (Bobbio, 1987). En el estudio de las formas de gobierno que aquí se presenta considera ambos aspectos, el descriptivo y el prescriptivo.

Las tres formas de gobierno clásicas son: el gobierno de muchos, de pocos y de uno, osea, democracia, aristocracia, y monarquía (Bobbio, 1987). También el autor agrega el concepto de tiranía, oligarquía y oclocracia como concepciones negativas de estas formas de gobierno. Así la caracterización clásica nos permite ver los grados de concentración o distribución del poder que existen.

Bobbio afirma que existen visiones mixtas sobre estas formas de gobierno como monarquía mixta, aristocracia o democracia mixtas. En estas formas de gobierno se combinan, por ejemplo, las características de un parlamento democrático con un estado monárquico –como es el caso de Inglaterra–. Esta forma de entenderlas nos permite ver que enel mundo actual no se encuentran de forma pura, sino que son una combinación entre las diversas formas de gobernar.

De acuerdo con López (2003) un buen o mal gobierno será calificado según la efectividad de las funciones sociales que lleva a cabo. Así tendríamos que considerar si la motivación de los gobernantes busca el interés público o individual, si los objetivos del gobierno son comunes o privados, si su origen es legal o arbitrario, si su base es el consenso o la fuerza, si su estabilidad se basa en la paz social o en la búsqueda de

conflictos, si su ejercicio es acotado o ilimitado, además si su organización divide el poder en varios órganos o bien concentra el poder en uno solo.

La postura de Bobbio, retomada por López, permite entender que las formas de gobierno deben de ser descritas y calificadas por categorías más amplias para entenderlas, ya que no se encuentran como formas puras y clásicas; más bien son combinaciones complejas. Las podemos definir como las distintas formas de organizar la vida política de un grupo social que se corresponde con estadios o momentos diferentes y sucesivos del proceso histórico (Bobbio, 1987, p. 13). Trasladando esta definición a las IES podemos decir que las formas de gobierno universitarias tienen características únicas, que han respondido a sus procesos históricos y contextuales.

Para Brunner (1990) un gobierno universitario cuenta con dos características básicas. *Por un lado, el arreglo interno, que adopta cada establecimiento de enseñanza superior de modo de asegurar la existencia de autoridades legítimas y eficaces* (p. 31); por el otro, el ordenamiento externo que le permite responder a las exigencias del Estado, los mercados universitarios y la sociedad.

Algunos ejemplos de formas de gobierno aristocrático es la universidad italiana, dondeel gremio estudiantil pagaba por su servicio educativo y tenía poder sobre los docentes. La universidad francesa en donde los docentes tenían poder sobre los estudiantes, eran parte del consejo directivo y mandaban sobre la institución, ya que era el cuerpo colegiado el que coordinaba a la universidad (Brunner, 1990).

Sin embargo, estas formas de gobierno universitario no son asumidas del todo en los gobiernos de las universidades latinoamericanas. En el caso de la Nueva España surgen por laintención de los monarcas. Nacieron en su estatuto con la idea del cogobierno estudiantil, a ejemplo de la universidad de Bolonia, donde los consiliarios –claustro de estudiantes– seleccionaban al rector de la universidad, aunque en la práctica lo ponía el virrey. En el caso de la selección para la impartición de las cátedras participaban los consiliarios, los doctores y el rector, pero en la práctica estas decisiones poco a poco dejarían de ser tomadas por el claustrode estudiantes (Brunner, 1990). En este sentido nos podemos percatar que las universidades virreinales contaban con un gobierno mixto

donde el virreinato impone la máxima forma de gobierno y este a su vez al claustro docente, pero debe ser validado por un órgano democrático donde participan los estudiantes.

La evolución de estas formas de gobierno universitaria en América Latina se ve representada en la propuesta de Córdoba y Colombia. En ella se reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el "demos" universitario –la soberanía como el derecho a darse el gobierno propio– radica principalmente en los estudiantes (Brunner, 1990). Desde esta perspectiva el poder debería ser institucionalizado por medio de la participación detodos los actores en la toma de decisiones de las universidades y en la búsqueda compartida por responder a su entorno.

Sin embargo, las formas de gobierno de las universidades privadas católicas, si bien han utilizado varios de estos principios, históricamente han utilizado otros elementos de para su conceptualización y aplicabilidad organizacional. Así lo que se pretende es presentar una revisión de la literatura que permita conocer los estudios que se han realizado al respecto.

Teorización

El método utilizado para la revisión de la literatura será el de Ogawa y Malen (1991). Así los pasos intencionados para su desarrollo son primero crear un método de revisión, segundo definir un enfoque y crear tablas para reunir los materiales revisados.

Para ello se revisaron las investigaciones realizadas del año 2000 a 2021 con respecto a los siguientes temas: estudios de Educación superior privada católica en Latinoamérica y México; estudios de las formas de gobierno de la educación superior privada católica; y estudios relacionados con las formas de gobierno de la educación superior marista.

Para condensar esta información se revisaron las revistas y libros de la red Iberoamericana de Educación Superior, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Catholic Education: A

Journal of Inquiry and Practice de las principales universidades católicas de Estados Unidos (Boston College, Creighton University, DePaul University, Fordham University, Loyola Marymount University, Loyola University Chicago, Saint Louis University, University of Dayton, University of NotreDame, University of San Diego, University of San Francisco) y la Revista EDUCA UMCH de laUniversidad Marcelino Champagnat de Perú. Así como otras revistas, libros y documentos institucionales que hayan realizado investigación o sirvan de referencia acerca del tema de estudio. En esta revisión de la literatura se consideró en total 50 materiales producidos en losdiferentes temas que la conforman como lo demuestra la tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de investigaciones con referencia a las formas de gobierno de las universidadescatólicas

Tema de interés	Libro	Artículos	Capítulos de Libros	Reportes de evaluación	Documentos oficiales	Ponencias	Totales
La educación superior privada católica en América Latina		5		1			6
La educación superior privada católica en México	1	14	1				16
La forma de gobierno de la educación superior privada católica	3	10	1	2	2	1	19
Las formas de gobierno de las universidades maristas	1	6		1	1		9

Fuente: Elaboración propia

ISSN: 2617 - 0337

Destaca el hecho de que, aunque se revisan 27 trabajos referentes a las formas de gobierno de las universidades católicas no todos representan un aporte significativo sobre cómose constituyen o trabajan las instancias de gobierno en las universidades. Además, solamente uno analiza cómo se dan los procesos de decisión; aunque de manera general en la organización católica, sin rescatar en cómo estas afectan en la legitimidad o la excelencia universitaria. Asímismo de los 22 trabajos revisados en el área de la educación superior católica en Latinoamérica y México se debieron establecer inferencias, ya que muchos de los documentos no describen a las instituciones católicas sino al subsistema privado en general, lo que evidencia la necesidad de realizar estudios más puntuales al respecto a las universidades católicas.

También es muy importante recalcar que si bien se buscó incorporar el máximo de productos publicados sobre el tema de investigación es imposible afirmar que esta revisión incluya todo el campo del análisis de las formas de gobierno de las universidades católicas. Esto por las limitaciones al acceso de material existente como tesis de posgrados, ya que no detodas ellas se cuenta con versiones electrónicas de acceso abierto al público; o la limitación delidioma por que la revisión solo se hizo en español, inglés y francés lo que deja fuera del campode estudio otras investigaciones.

Esto nos permite evidenciar que las formas de gobierno de las universidades católicas,e inclusive de las universidades privadas, no cuenta con un área de estudios consolidada. El mejor ejemplo es que este reporte aún se considera, documentos eclesiales y de gobierno, queno son propiamente estudios de investigación; así como ponencias u opiniones en torno a las formas de gobierno sin contar con estudios rigurosos en el campo.

Sin embargo, con la búsqueda realizada, podemos discutir las principales tendencias deestudio en la educación privada católica y sobre sus formas de gobierno como expondremos acontinuación.

Estudios sobre la educación superior privada católica en América Latina

Los estudios en torno a la Educación Superior Privada en el continente han estado orientados sobre el crecimiento que ha tenido el sector. Para poder caracterizar esta expansión el estudio de Levy (1991) es el más representativo por que expone cómo fue su crecimiento por medio de oleadas. Al respecto habla de que las instituciones católicas tuvieron un papel preponderanteen su nacimiento y en su consolidación.

Este análisis del crecimiento de la educación privada también ha sido desarrollado en el caso de la educación católica. Al respecto María Soledad Zapiola (2007) nos dice cómo se encontraban hasta el año 2005 las universidades católicas en Latinoamérica por medio de un estudio descriptivo reportando la cantidad de universidades, su matrícula y la proporción en relación con el sistema de educación superior en cada uno de los países latinoamericanos. Por lo anterior plantea como un área de estudio la comprensión de manera más específica el sistema por la representatividad que tiene en el continente, y cómo integra la vinculación en su curriculum.

Con lo anterior podemos constatar que el tipo de estudios que se han realizado en Latinoamérica, con respecto a las universidades católicas, son básicamente de carácter histórico y descriptivo para puntualizar cómo nacieron, crecieron y lo que representan estadísticamente para el sistema de educación superior.

Estudios sobre la Educación Superior Privada Católica en México

Los estudios sobre las universidades privadas católicas en México podemos dividirlos en tres tipos: los históricos, económicos y políticos. Sin embargo, solo los históricos hacen referencia específica a las instituciones católicas mientras que de los económicos y políticos tendremos que sacar algunas interpretaciones para establecer cómo las universidades católicas han sido analizadas por estas investigaciones.

Según los estudios de carácter histórico (Buendía, 2016; Téllez, 2012) se reconoce el papel que las universidades católicas tuvieron en el nacimiento de la educación superior privada.

ISSN: 2617 - 0337

Así mismo se puede observar cómo históricamente su influencia en el sistema ha ido decreciendo y cómo se han visto afectadas por la proliferación de universidades enfocadas a captar estudiantes y que los títulos se entreguen de manera rápida. (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2002). Estos elementos han provocado que se realicen diversos estudios sobre el "mercado" y las "certificaciones de calidad" para la Educación Superior Privada Católica (Buendía, 2016; Morales, 2013; Silas, 2005). En estos se haestudiado a la Ibero México, pero sin analizar a todas las universidades católicas.

De este contexto surgen los estudios económicos que se han orientado a ver cómo el "mercado" educativo ha sido el principal regulador de las ofertas de servicios educativos por lo que el Estado no ha participado como "agente de control" de su crecimiento (Buendía, 2016).Así las líneas de acción que han propuesto estos estudios han sido con la intención de elevar lacalidad educativa por medio del diseño de políticas públicas cómo: a) revisen y homologuen criterios regulatorios para el otorgamiento de los RVOE por parte de los gobiernos federales yestatales; b) fortalecer la capacidad técnica de las instancias gubernamentales, c) impulsar programas de evaluación externa para estas instituciones privadas, d) lograr acuerdos entre ellos para la aplicación homogénea del marco normativo y garantizar su cumplimiento (Espinoza, 2019; Silas, 2005). Entonces, como podemos advertir, los estudios se encuentran centrados en cómo ha crecido todo el subsistema de la educación superior privada, pero sin considerar el papel de las instituciones católicas en este desarrollo o si ellas también debieran de generar sus propias políticas para garantizar su calidad e inclusive integrarse en su propio sistema de certificación como en el caso de Estados Unidos.

Por último, hay otros estudios de carácter político. En resumen, lo que buscan es caracterizar cómo las decisiones gubernamentales favorecieron la creación y ampliación del sector privado. Un factor fue promover la creación de carreras de innovación y tecnología parael desarrollo del país en las universidades públicas (Antón, 2005). Sin embargo, la propuesta política no previó que las familias tomarían la decisión de que sus hijos, sobre todo en el caso de familias donde por primera vez el primogénito iba a la universidad, optarían por las carreras que ya habían sido consolidadas en México, pero

que también ya tenían una alta demanda como derecho, medicina, contaduría o administración. Esto provocó de nuevo una saturación de mercado en este tipo de carreras y que las universidades católicas, así como otras privadas, supieran aprovechar esta "*posibilidad de negocio*", que también ofertaron estas carreras para garantizar su expansión.

Así podemos ver que el fenómeno de crecimiento, diversificación y privatización, ha hecho que los estudios se centraran en sus consecuencias para el sistema de educación superioren conjunto por lo que los autores revisados proponen que se siga discutiendo en torno a temascomo el financiamiento, *el* crecimiento en la matrícula, el crecimiento en el número de instituciones, *el* desempeño académico de sus alumnos, *el* desempeño laboral de sus egresados,la percepción que la sociedad en su conjunto tiene de este tipo de instituciones y el sistema académico (Buendía, 2009; Silas, 2005; Téllez, 2012).

Sin embargo, no se proponen otros temas de análisis como la legitimidad o las formas de gobierno de las universidades privadas. Además, no hay estudios que se orienten de manera directa a medir el impacto que las universidades católicas han tenido actualmente en la configuración del sistema, en el desarrollo de políticas, así como la mejora de la calidad educativa en el país.

Estudios sobre las formas de gobierno en las universidades católicas

Podemos decir que los estudios en torno al tema de las formas de gobierno en las universidadescatólicas se centra en los elementos legales que las constituyen, las formas de organización para la toma de decisiones, los aspectos multifuncionales que históricamente las han definido; los que rescatan la identidad institucional, aquellos que exploran las formas de gobierno para crear redes internacionales de cooperación y los que describen los elementos de gobierno a desarrollar para continuar con esquemas de mejora continua fruto de los procesos de evaluaciónde calidad internacional.

Como lo expusimos una primera orientación acerca de los estudios sobre constitución y gobernabilidad de la educación superior está relacionada con la cuestión de derecho. Al respecto se ha hablado mucho desde su ordenamiento canónico —es decir desde la máxima autoridad de las universidades católicas—donde la Iglesia tiene derecho

ISSN: 2617 - 0337

a regular sus universidades ya sea como católicas o eclesiásticas. En el caso de las eclesiales dependen totalmente de las facultades de la Santa Sede y las católicas son validadas legalmente ante el derecho pontificio por los obispados. Las líneas que deben de seguir para su constitución se encuentran en el texto Excorde Eclessia que habla sobre las características que cada universidad católica debe de tener.

Así nos encontramos con dos vertientes de este tipo de investigaciones. Un ejemplo esla de Ordoñez (2013) que retoma la constitución legal de las universidades la Salle Mexicanasy las define como católicas, aunque no caen dentro de los supuestos del Código de Derecho Canónico, ni quedan sujetas a la supervisión y vigilancia del Ordinario del lugar (P. 278). Con lo que nos presenta un estudio que sirve para definir a las universidades católicas de acuerdo con su descripción legal. La otra vertiente busca medir el impacto de Excorde Eclessia en la vida actual de las universidades. Un ejemplo de esto es que la constitución eclesiástica Excorde Eclessia solicita que los profesores universitarios, administradores y estudiantes pertenecientesa otras religiones, así como los que no profesan creencias religiosas, deben de respetar la identidad católica de la universidad (Russo & Gregory, 2001). Sin embargo, al analizar el impacto de aplicar este estatuto en el desempeño de los profesores significaría coartar su libertad académica y que los programas deban de incorporar la formación de la doctrina católica dentro de sus propuestas. Así nos encontramos con estudios que han demostrado que la ley eclesiástica que ha constituido a las universidades ya no responde a las realidades actualespor lo que estas han dejado de regirse por ella, pero no rescatan cómo institucionalizaron nuevas formas legales para darle coherencia al actuar actual de las instituciones católicas.

Un segundo tipo de estudios son los realizados en las universidades católicas estadounidenses donde se ha puesto el énfasis en cómo se han organizado en términos de ejercer control y sus mecanismos de decisión. Así se han caracterizado a los grupos que ejercen control dentro de las universidades como son el gobierno estatal y federal; agencias de acreditación regionales y disciplinarias; varios grupos de intereses y disciplinas (por ejemplo, la Asociación de Colegios y Universidades Católicas, la Sociedad Teológica Católica de América) tanto dentro como fuera de la academia; y la jerarquía de la Iglesia Católica en los Estados Unidos y en el Vaticano (Hunt et al.,

2003). Esto ha generado cuatro vertientes de análisis: 1) la estructura de los consejos de administración y su relación con las organizacionescatólicas que las patrocinan, 2) la jerarquía del vaticano y su influencia en las universidades católicas de Estados Unidos, 3) las funciones de los administradores en la universidad y, 4) lalibertada académica junto el papel de la oligarquía académica en la estructura organizacional.

Un tercer tipo de estudios, también proveniente de Estados Unidos, son los que han caracterizado los elementos multifuncionales de las universidades católicas para ser definidas ya sea por su denominación (Católica), su fundación religiosa (congregación) y los tipos de estudiantes a los que sirve, integrando elementos como edad, habilidad, género, los objetivos institucionales y la localidad (Dosen, 2009). En este sentido se busca rescatar la definición desu identidad institucional por medio del reconocimiento de su historia, de cómo se permitió elacceso de los laicos[1] al gobierno de la educación superior, haciendo que las estructuras fundacionales asumieran una administración externa de supervisión y qué personas participan de las juntas de gobierno de las universidades. Con ello caracterizan históricamente cómo cambió la jerarquía en la educación superior católica estadunidense.

Se ha desarrollado un cuarto tipo de estudios relacionado con la identidad de las universidades católicas que se centran en el papel que desempeñan en su contexto. Según estose encuentran dos posturas, una tradicional donde las IESC responden solo a las necesidades académicas seculares y han perdido sus valores católicos. El otro es la postura progresista queaceptan que la naturaleza de la educación católica universitaria ha cambiado y busca identificarcómo será su futura evolución mientras mantiene sus valores fundamentales (Carney, 2010; Currie, 2011; Penzenstadler, 2000; Porth, McCall & DiAngelo, 2012). Lo anterior busca profundizar en la identidad institucional estudiando a la academia, la investigación, la vida estudiantil y la administración (Rizzi, 2019).

Además, los foros realizados por el Boston College (2010) han puesto en discusión cómo debe de colaborar la educación superior católica para alcanzar la excelencia académica definiendo así otra posible vertiente para el análisis de su identidad.

ISSN: 2617 - 0337

Para ello definieron los componentes de la excelencia académica que son los planes de estudios, la misión, el liderazgo,el personal, el desarrollo profesional y la estabilidad financiera con el fin de generar estándaresbasados en la identidad católica (Weitzel-O'Neill & Torres, 2011). Además, se rescata el papel de los educadores católicos como transmisores de los valores cristianos de lasuniversidades buscando enseñar todas las áreas de la persona, brindando experiencias sociales de formación, enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos y a promover la búsqueda de lajusticia social.

Un quinto tipo de estudios ha buscado analizar los principios de actuación que han sidoimplementados por las universidades cuando se tratan de construir redes de trabajo y el papel que la gobernanza debe de desarrollar como el foro realizado por la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (2016). En este se explicaque el modelo piramidal es el típico de las instituciones jesuitas, su fuerte estructura jerárquicay verticalidad en la toma de decisiones, así como su obediencia. Sin embargo, sus "normas degobierno" —es decir sus reglamentos institucionales— y las personas a las que pueden consultar para la toma de decisiones se adecua de acuerdo con cada universidad evitando con ello la rigidez y la incapacidad de adaptarse.

Sin embargo, las universidades jesuitas ven el reto de que estas estructuras se han de modernizar para crear una red global de universidades que respete *contextos, organización, objetivos e intereses institucionales, culturas, recursos y ritmos entre las diferentes obras y redes, y al mismo tiempo se potencie la coordinación de esfuerzos, la colaboración y se aprovechen las sinergias en recursos y personas* (p. 5). Esto requiere de un nuevo tipo de liderazgo que entienda estas redes de colaboración, la importancia de la comunicación horizontal y el sentido de delegar para garantizar la coordinación de las acciones. Por lo anteriorse requieren estudios para ver cómo funcionan estas redes de trabajo y el papel que el gobiernotiene en su implementación.

Por último, el sexto tipo de estudios son fruto de los procesos de acreditación o certificaciónde las instituciones católicas, como el realizado por el Instituto Católico de París (2018). Este instituto fue evaluado por la Agencia para la Evaluación de la Investigación y la Enseñanza Superior (AERES) que está inscrita en el Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad(EQARE). El reporte presenta un apartado dedicado

al estudio de la gobernanza reportando cuatro aspectos:

1. Gobernanza en general como el servicio del desarrollo y ejecución del proyectoestratégico de la universidad.
2. La dirección al servicio de la ejecución operativa del proyecto estratégico.
3. Las funciones de RH, finanza, gestión inmobiliaria en la implementación del proyecto institucional.
4. La Participación de estudiantes en la gobernanza.

Estos temas de análisis se centran en la inclusión de los alumnos en la toma de decisiones, en la creación de indicadores para cada área de trabajo, la necesidad de integrar más personas de diversas visiones a la junta de gobierno y la implementación de proyectos interinstitucionales como áreas que aún deben de ser trabajadas por la universidad.

Así podemos dar cuenta de que los principales temas de trabajo en la educación superiorcatólica con referencia a sus formas de gobierno integran temas específicos como la legislación, el liderazgo, la organización, las estructuras administrativas y la participación de diversos actores en las decisiones. Este tipo de estudios aún no han sido realizados en el contexto latinoamericano ni en México por lo que podemos rescatar la importancia de realizar este cambio de enfoque. Además, estos temas no han sido retomados o estudiados por las universidades maristas como veremos a continuación.

1. Estudios sobre las formas de gobierno en las universidades maristas

Antes de adentrarnos a los estudios sobre las formas de gobierno de las universidades maristas resulta importante hablar del documento *Misión Marista en la Educación Superior* (Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior, 2010). Este documento trata de ser un instrumento de reflexión sobre la identidad de la educación superior católica y marista. En este sentido las define como instituciones que se dedican a la enseñanza, la investigación y la extensión del conocimiento. Para ello la Educación Superior Marista puedeutilizar cuatro categorías de análisis:

ISSN: 2617 - 0337

1. La sintonía social que propone que las universidades maristas se encarguen de lascuestiones más relevantes de la humanidad.
2. La cooperación como la actitud de ayudar a la comunidad con acciones a nivel local,nacional e internacional.
3. La calidad que presenta una naturaleza multidimensional dinámica y compleja queabarca las funciones y actividades de perfeccionamiento del personal docente, administrativo y dirigente, de los estudiantes, de la infraestructura, del ambiente internoy externo, y de la gestión.
4. La democratización del acceso a la enseñanza superior como oportunidad de inclusión y ascenso social para todos, también para la población de escasos recursos.

Siendo estos los principios de la educación marista podemos observar que están enconsonancia con los elementos de calidad, gestión y legitimidad que hemos venido desarrollando por lo que se espera que sus formas de gobierno los desarrollen y uno interpretaría que debería de ser un área de estudio prioritario.

Sin embargo, los estudios encontrados no analizan las formas de gobierno o identidad de las universidades maristas de manera explícita. El trabajo de Patrón (2011) sobre el modeloeducativo en las universidades maristas solo reporta que estas tienen el propósito de transformar la sociedad y su razón de ser es el compromiso social. Al respecto de esta identidadel trabajo de Ascencio y Uribe (2020) habla sobre cómo este compromiso social se refleja en las propuestas de proyectos integradores que se desarrollan en la Universidad Marista de Guadalajara con el fin de desarrollar prácticas sociales. Además, documentos como el del Marist College en Nueva York donde presenta sus programas de licenciatura si bien expresa un apartado donde explica cómo está constituida la universidad y las formas en que se integrana los estudiantes (2010) no genera reportes de investigación o evaluación sobre esta estructura organizacional o las formas de participación reales de los estudiantes.

Así ninguno de los trabajos antes citados, abarca elementos sobre la estructura organizacional, el papel del estudiante dentro de la universidad o las formas de gobierno que permiten el desarrollo del modelo de aprendizaje de la educación superior maristas.

Sin embargo, nos gustaría rescatar un estudio realizado en Brasil que expone las formas de decisiónde los colegios en la región (Anele et al., 2015).

Los resultados del análisis de la investigación se presentan en cuatro aspectos. El primero trata de la autonomía en el ejercicio del poder donde la comunidad educativa dice quela dependencia a la opinión de los religiosos maristas es muy significativa y muchas veces la visión de los "laicos" no es tomada en cuenta. Además, el poder se establece de forma individual, debido a su estructura organizativa, en la que la definición del puesto se realiza conuna clara descripción de la función al respecto lo que evita que las decisiones sean compartidas.

El segundo aspecto abordado es el tema del poder informal. Desde lo dialógico de la autonomía y la decisión compartida lo que hace que el poder informal se otorgue principalmente a los hermanos maristas independientemente de que estén en las organizacionesdirectivas e inclusive tomándose las decisiones desde las casas donde habitan los hermanos maristas sin incluir a la comunidad educativa.

El tercer aspecto identificado en la investigación es el tema de las diferencias en la forma en que los administradores religiosos y laicos actúan y toman decisiones donde se reportaque la diferencia esencial es que el laico lo hace con sentido empresarial mientras que el religioso prioriza elementos humanos y religiosos El cuarto aspecto es la cuestión del tiempo en la toma de decisiones donde los laicos son más rápidos mientras los religiosos retrasan las decisiones.

Sin embargo, lo anterior fue realizado en la educación básica del sistema y no en lo propio de la educación superior. Además, no establece cómo estas decisiones o forma de organización influyen en la legitimidad de las instituciones maristas o sus desempeños de excelencia.

Conclusiones

Lo anterior permite exponer una nueva área de estudio para la educación superior católica en Latinoamérica y en México, ya que los estudios antes expuestos están preponderantemente enfocados a cómo se ha expandido el sistema superior privado, así

como en describirlo, pero no en cómo está constituido en término de sus estructuras de gobierno y formas de decisión interna.

Además, los estudios que hay referente a las formas de gobierno de las universidades católicas, si bien reportan la estructura organizacional para la toma de decisiones no reporta elcómo estas se conforman y de qué manera los diversos actores interactúan.

Por último, si bien los estudios de las formas de gobierno de las universidades maristasson inexistentes, el estudio con respecto a cómo se desarrollan las decisiones en los colegios en Brasil arroja luces sobre cómo, quiénes y de qué forma interactúan para decidir. Sin embargo, este estudio no especificó el impacto que tienen las decisiones, ni las estructuras de gobierno, en la legitimidad de las instituciones educativas.

Lo anterior permite dilucidar que el estudio referente a las formas de gobiernos de las universidades católicas y, en particular, de las instituciones de educación superior maristas, representa un área a profundizar para permitir la evolución de las universidades y la mejora deestas con la búsqueda de una verdadera inclusión social.

Contribución de autoría

AUL: realizó un 70% del desarrollo del manuscrito presentado.

JESG: realizó un 30% del desarrollo del manuscrito presentado.

Conflicto de Intereses

No existe ningún conflicto de intereses entre los autores.

Responsabilidad ética y legal

Los autores confirman que las fuentes utilizadas en la investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Financiamiento

El trabajo no ha contado con financiamiento externo.

Referencias

Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. (2016). Redes Educativas de la Compañía de Jesús en América Latina. Carta de AUSJAL, 1(45).

Bobbio, N. (1987). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. México DF: Fondo de cultura económica.

Brunner, J. J. (1990). Gobierno universitario: elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional. Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas, Santiago de Chile, FLACSO.

Buendía, A. (2009). El estudio de la educación superior privada en México: Un tema pendiente. *Reencuentro*, 1(55), 58-63.

Buendía, A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: Un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*,8(13).

Carney, S. (2010). The Conference for Mercy Higher Education: One congregation's choice for preserving its charism. *Journal of Catholic Higher Education*, 29(1), 101-112.

Currie, C. L. (2011). Pursuing Jesuit, Catholic identity and mission at U.S. Jesuit colleges anduniversities. *Journal of Catholic Education*, 14(3), 346–357

Dosen, A. J. (2009). Catholic Higher Education in the 1960s: Issues of Identity, Issues of Governance. IAP.

Espinoza, C. (2019). Educational policy and private higher education in Mexico from 1990 to 2016. *Diálogos sobre educación*, 18(0).

Friedman, M. (1962). Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press

Antón, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿o inesperado? *Revista de Educación Superior*, 34(133), 9-20.

Hunt, K., Joseph, E. A., Nuzzi, R. J., & Geiger, J. O. (2003). Handbook of Research on CatholicHigher Education. IAP.

Institut catholique de Paris. (2018). Rapport D'évaluation De L'institut Catholique de Paris. 36.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2002). *La educación superior privada en México: Una aproximación*. Perfiles Educativos, 24(98), 128-146.

Levy, D. (1986). *El Estado y la educación superior en América Latina: Desafíos privados al predominio público. México*: UNAM-Flacso/Porrúa.

Levy, D. (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: Perspectiva comparativa de la República Dominicana. Ciencia y Sociedad, 16(1), 57-90.

López, Z (2003) Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Morales, M. D. (2013). Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada. ANUIES.

Ogawa, R.T. & Malen, B. (1991) Towards rigor in reviews of multivocal literature: Applyingthe exploratory case method. *Review of Educational Research*, 61, 265-286.

Ordoñez, J. A. O. (2013). Facultades de gobierno de las universidades de inspiración cristiana, escuelas yuniversidades católicas o eclesiásticas a la luz del derecho canónico. *Revista Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle*, 1(1), 8.

Patrón, M. I. M. (2011). El modelo educativo de la Universidad Marista enfocado en el servicio: Una respuesta a la necesidad de compromiso social en México. 17.

Penzenstadler, J. (2000). Meeting religious diversity in a Catholic college. In J. Wilcox & I. King (Eds.), Enhancing religious identity: Best practices from Catholic campuses (pp.302- 314). Washington, DC: Georgetown University Press.

Porth, S., McCall, J., & DiAngelo, J. (2009). Business education at Catholic universities: Current status and future directions. *Journal of Catholic Higher Education*, 28(1), 3- 22.

Rama, C. (2012). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior. (2010). Misión Marista dela Educación Superior. Instituto de los Hermanos Maristas.

Rizzi, M. (2019). Defining Catholic Higher Education in Positive Terms. Journal of Catholic Education, 22(1), 1-25. https://doi.org/10.15365/joce.2202012019

Russo, C. J., & Gregory, D. L. (2001). Ex Corde Ecclesiae and American Catholic Higher Education: Dead on Arrival? Religion & Education, 28(1), 58-74. https://doi.org/10.1080/15507394.2001.10012274

Silas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, 27(110), 7-37.

Téllez, G. O. (2012). *Educación superior privada en México*. Veinte años de expansión: 1982-2002. 1982, 262.

Weitzel-O'Neill, P., & Scheopner Torres, A. (2011). Catholic Schools as Schools of Academic Excellence: A Summary of the Third Catholic Higher Education Collaborative Conference Proceedings. *Journal of Catholic Education*, 15(1). https://doi.org/10.15365/joce.1501052013

Zapiola, M. S. (2007). Capítulo 15 Perfil de las Instituciones Católicas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. (pp. 204–2016). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Trayectoria académica

Alejandro Uribe López

Originario de Jalisco, Licenciado en Desarrollo Educativo Institucional, Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y actualmente estudia el Doctorado en Gestión de la Educación Superior que pertenece al PNPC. Tiene especialidades en Análisis de Datos para la Toma de Decisiones por el Tecnológico de Monterrey, Gestión Directiva por la UNAM y Liderazgo para el Siglo XXI por la Universidad de los Andes. Colaboró en los proyectos: International Collaboration for Social Justice through Immersive Worlds: The US-México program Letras para Volar ganador del premio The Best Paper award at the Fourteen Cambridge International Conference on Open, Distance, and E-learning; Implementación del taller Proyección futura al internamiento ganador de la Expo Ciencias Nacional 2018. En los últimos quince años se ha desempeñado en el área de la docencia, la coordinación académica, gestión de instituciones educativas, formación docente, tecnología educativa y generación de contenidos para proyectos editoriales.

Juana Eugenia Silva Guerrero

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora Investigadora adscrita al Departamento de Políticas Públicas CUCEA UDG. Profesor Asociado “C” Formación académica: Licenciatura en Economía, Universidad de Guadalajara. México. Maestría en Políticas Públicas, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), México. Miembro del Comité Técnico para la creación de la Licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales. Coordinador de carrera de Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.148
ISSN: 2617-0337

La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil

The struggle for recognition and self-harm practices in the identity constitution in the student experience

Recibido: 10 de octubre 2020 Evaluado: 20 de enero 2021 Aceptado: 10 de abril 2021

Carina Viviana Kaplan
Autora corresponsal: kaplancarina@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Ezequiel Szapu
soysapu@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6136-9352
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Cómo citar

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 91-119.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.148

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El presente trabajo se propone interpretar las relaciones entre el sentimiento de reconocimiento que construyen las y los estudiantes y la producción de las violencias contra el propio cuerpo. Los argumentos expuestos se refieren a los resultados de una investigación socioeducativa en la que se indagó respecto a los sentidos que construyen las y los estudiantes sobre las emociones y los cuerpos y su relación con la producción de las violencias en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

A partir de los testimonios que arroja el estudio socioeducativo donde se entrevistó a 40 estudiantes de dos escuelas públicas estatales de zonas urbano-periféricas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, es posible afirmar que la necesidad de autoafirmación constituye un eje central en los procesos de subjetivación juvenil.

En consonancia con el abordaje cualitativo adoptado, se seleccionaron como instrumentos de recolección de datos las entrevistas en profundidad, ya que constituyen herramientas pertinentes cuando se busca comprender la experiencia subjetiva de los participantes.

A partir de los relatos de experiencias de cortes en la piel es posible sostener que las prácticas de autodestrucción guardan un vínculo estrecho con las luchas por el reconocimiento. Ante la mirada y los juicios percibidos, las y los jóvenes desarrollan diferentes estrategias para afrontar el dolor social a los fines de restituir la auto valía social.

Palabras clave: *reconocimiento, autolesiones, jóvenes, escuela secundaria.*

Summary

The present work aims to interpret the relationships between the feeling of recognition that students build and the production of violence against their own body. The arguments presentedrefer to the results of a socio-educational research in which the meanings that students constructabout emotions and bodies and their relationship with the production of violence in two secondary schools in the Province of Buenos Aires, Argentina. Based on the testimonies produced by the socio-educational study where 40 students from twostate public schools in peripheral urban areas of the city of La Plata, Province of Buenos Aires, Argentina were interviewed, it is possible to affirm that the need for self-assertion constitutes an axis central in the processes of juvenile subjectivation. In line with the qualitative approach adopted, in-depth interviews and focus groups were selected as data collection instruments, since they constitute relevant tools when seeking to understand the subjective experience of the participants. From the accounts of experiences of cuts to the skin, it is possible to argue that self-destruction practices are closely linked to struggles for recognition. Faced with the gaze and the perceived judgments, young people develop different strategies to face social pain in order to restore social self-worth.

Key word: *recognition, self-injuries, youth, high school*.

Introducción

El presente trabajo se propone interpretar las relaciones entre el sentimiento de reconocimientoque construyen las y los estudiantes y la producción de las violencias contra el propio cuerpo.Los argumentos expuestos se refieren a los resultados de una investigación socioeducativa[1] enla que se indagó respecto a los sentidos que construyen las y los estudiantes sobre las emocionesy los cuerpos y su relación con la producción de las violencias en dos escuelas secundarias dela Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El proceso de reconocimiento por parte de los otros y de auto-reconocimiento se encuentraen la base de la conformación de la estructura afectiva que construyen las y los jóvenes. La mirada de confianza y respeto en las relaciones generacionales en el ámbito escolar posibilitanformas de autoafirmación. Cuando las y los estudiantes se sienten desconocidos tienden a buscar modos de restitución subjetiva que pueden expresarse mediante prácticas de violencia contra el propio cuerpo.

La estructura afectiva no es una formación dada, sino que es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Las emociones portan un componente biológico que no puede escindirse de lo simbólico. En la medida en que están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no se atiende la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990, Weiler, 1998). Según Ahmed (2018), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema público (Illouz, 2007; Kaplan, 2018; Kaplan & Silva, 2016). La emoción cobra sentido como experiencia cultural, social, individual y colectiva manifestándose a través de los cuerpos (Kaplan & Szapu, 2020).

[1] La tesis doctoral a la que dio lugar a este estudio lleva como título: "*Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes de escuelas secundarias*". La misma se enmarca en los proyectos UBACyT 2018: "*Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos*" y PIP CONICET "*La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas*", ambos con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para comprender la relación entre la falta de reconocimiento y la producción de las violencias contra el propio cuerpo, es necesario conocer la naturaleza del vínculo entre individuo y sociedad en el marco de un contexto socio-histórico determinado. En este sentido, los trabajos de Elías pueden echar luz respecto al modo en que los sujetos fueron, a lo largo deltiempo, moldeando su estructura emotiva de la mano de los cambios sociales de época en un proceso sociogenético y psicogenético. En su obra *El proceso de la civilización* (1987) realiza una crítica a la tradicional escisión entre lo psicológico (individual) y lo social, muchas veces entendidos estos como compartimentos estancos e independientes el uno del otro. Argumenta que conceptos como el de individuo y sociedad no remiten a objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos pero inseparables de los mismos seres humanos (Elías, 1987, 1990, 2008).

> El enfoque es más realista por cuanto que se considera al individuo siempre en su imbricación social, como un ser humano en sus relaciones con los demás, como un individuo en una situación social (Elías, 1987: 486).

A partir de un análisis de las pautas de comportamiento y sus modificaciones desde la Edad Media hasta la Modernidad, afirma que el progresivo aumento de las cadenas de interdependencia y la centralización en las formas de organización social constituyen la base de la conformación de los Estados modernos caracterizados por el monopolio del uso de la violencia física. Estas transformaciones estructurales dan lugar a una paulatina pacificación de las relaciones humanas al interior de las sociedades. Ya no será el sujeto librado a su propio deseo quien ejerza violencia hacia otros, sino que esta pasa a constituir una facultad del Estado. Esta modificación en la aplicación de la violencia transformará indefectiblemente la configuración emotiva del individuo, así como la naturaleza de los vínculos con los otros. La sociogénesis del Estado será entonces uno de los motores de la civilización de los afectos (Mutchinick & Kaplan, 2016).

En la medida en que avanza la sociedad cortesana, determinados sentimientos (de enojo, de alegría, de tristeza) se van internalizando en función de mantener las formas y obtener la aprobación y el reconocimiento de los otros. El comportamiento estará sometido a cadenas depensamiento (estrategias-cálculos) antes que externalizarse por medio de acciones impulsivas.Los vínculos interpersonales comienzan a ocupar un lugar

ISSN: 2617 - 0337

importante en el sostenimiento y elascenso de las posiciones sociales por lo que se torna necesario evitar algunas actitudes en público, controlando de esta manera las reacciones individuales.

> Es preciso dosificar con exactitud las actitudes de acercamiento y distanciamiento en relación con los demás; todo saludo, toda conversación tiene consecuencias que trascienden lo que se ha dicho y lo que se ha hecho;y que revelan la cotización de cada ser humano (Elías, 1987, p. 483).

La exteriorización o contención de las emociones cobra mayor relevancia y significación.

El cuerpo deja de ser exclusivo de quien lo porta para comenzar a tener significado también para quien lo percibe. La apariencia física en sentido amplio (incluyendo aspectos que exceden lo biológico) se sustenta en un nuevo poder de observación:

> Se trata aquí de los comienzos de ese método de observación que, posteriormente, habría de conocerse con el nombre de «psicológico» (…). Si realmente se pretende ser «cortés» en el sentido de la *civilité*, es preciso saber observar, hay que mirar en torno de uno mismo, hay que tomar en consideración a las otras personas y a los motivos de sus actos. Aquí se enuncia ya una relación nueva entre los seres humanos, esto es, una nueva forma de integración. (Elías, 1987, p. 123).

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. La observación y los juicios que el sujeto realiza sobre sí mismo, estarán condicionados por la significación que les otorgue a estos. La mirada simbólica comienza a ocupar un lugar fundamental en la construcción de la propia imagen, “tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales” (Le Breton, 2010, p. 134). En lo que Honnet denomina reconocimiento o comprensión positiva la autoimagen:

> Depende de la posibilidad de tener un constante respaldo de los otros, el reconocimiento implica así la confirmación y el refuerzo de las afirmacionesy las posiciones del otro, tanto en el plano cognitivo como en el emocional (Illiouz, 2007, p. 53).

Para comprender las interacciones con otros y el valor del intercambio de miradas, Goffman, desde el enfoque de la microsociología, propone un modelo de interacción análogo al de la representación teatral. Cada sujeto es a la vez actor y público, interpreta un papel con su respectiva máscara (fachada) al mismo tiempo que observa las representaciones de los demás.

> Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo comúnde adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. (…) La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo queellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (Goffman, 2012, p. 15).

La información que se adquiere a partir de la observación del aspecto y la conducta de un otro permite ensayar anticipaciones respecto al estatus socioeconómico general, su concepto de sí mismo, su integridad. Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios que les permitan aplicar su experiencia previa con sujetos similares mediante estereotipos. Inclusive, es posible que se dé por sentada la probabilidad de encontrar individuos de una clase determinada en un contexto social dado (Goffman, 2012). A partir de esta mirada, se producirán juicios de valor y jerarquía que reproducirán una actitud de aceptación o rechazo.

Siguiendo las reflexiones de Sennett (2003), el respeto es un bien simbólico escaso que torna a ciertos individuos y grupos como dignos del mismo. El sentirse respetado o, su contracara, sentirse tratado con falta de respeto, da cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor a partir de la cual los sujetos producen imágenes y autoimágenes y generan, de modo inconsciente, un cálculo simbólico acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009). Las preguntas por “¿quién soy?”, “¿a quién le importo?”, o “¿cuál es mi lugar en este mundo?”, cuando no encuentran respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de exclusión.

ISSN: 2617 - 0337

La integración social se basa en el reconocimiento que se internaliza dando paso a autocoacciones que regulan las acciones y los comportamientos, incluso sin estar en presencia de los demás. Según Illouz (2014) "el reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella, forma parte de la configuración de la modernidad" (p. 160).

El sujeto para establecerse como tal precisa de la aceptación del otro no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los demás. En otras palabras, "El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006, p. 241). Desde la perspectiva de la sociología de la individuación, Martuccelli considera que la demanda de reconocimiento, se encuentra vinculada a la disolución de "cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor, así como una nueva identidad más individualizada y diferenciada" (2007, p. 247). El autor retoma los desarrollos de Hegel acerca de la dialéctica del Amo y el Esclavo en lo referido a que la autoconciencia del hombre depende pura y exclusivamente de la experiencia de reconocimiento social. Dicha experiencia es de carácter intersubjetivo e implica una lucha por la reivindicación de la identidad de los individuos que solo se actualiza gracias a la mirada del otro (Martuccelli, 2007). A través de este vínculo con los demás, el sujeto va estableciendo ciertos soportes que le permiten ir superando las pruebas que se presentan a lo largo de su experiencia.

La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un sujeto se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. En contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo sostenido desde su interioridad, cada sujeto, para constituirse como tal, requiere del reconocimiento que obtiene a partir de sus soportes. Esta necesidad de reconocimiento continuo se vincula con el carácter performativo que adquiere la valoración social en la modernidad (Illouz, 2014). De allí la significación que poseen las auto-imágenes que se elaboran a lo largo

de la existencia social a partir de la mirada de los otros. “La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social nos constituye en nuestro proceso de subjetivación” (Kaplan, 2013: 47).

Están constantemente expuestos a la evaluación por parte de los otros, proceso que los coloca en un lugar frágil para construir su valía social (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia, propios de cada configuración social.

En Civilización y Violencia (1981) Elías encuentra que la juventud necesita construir perspectivas de futuro, un grupo de pertenencia que le permita identificarse, dotar de sentido a su vida y alcanzar reconocimiento, respeto y estima social. “La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores por conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando las y los jóvenes” (Kaplan, 2016ª, p. 116). Honneth (1997) afirma que, en los procesos de constitución identitaria los sujetos requieren permanentemente del reconocimiento de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas.

> La lucha por el reconocimiento tiene como componente motivador aquellasexperiencias de construcción de la identidad del sujeto truncadas u obstaculizadas por el otro, y que generan en el sujeto el sentimiento de menosprecio. Este sentimiento consiste en una delimitación forzada de la individualización y el reconocimiento del ser humano que genera una experiencia de lesión psíquica capaz de sacudir la identidad de la persona ensu totalidad (Restrepo, 2010, p. 181).

Una de las notas de lo que Goffman (2008) denomina identidad deteriorada es a través del análisis de los procesos de estigmatización en tanto inferiorización. Las y Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y escolar, categorías estigmatizantes (Goffman, 2008) que se ponen de manifiesto a través de sentimientos de vergüenza, inferioridad, falta de respeto y humillación. Las clasificaciones escolares son constituyentes de subjetividades en la medida en que otorgan o quitan estima social. Estos etiquetamientos operan en las formas de sociabilidad escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o simbólica.

ISSN: 2617 - 0337

Siguiendo a Kaplan y García (2006) cabe preguntarse por la relación entre la noción de auto valía y la valía social:

> En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allíse configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por lasinstituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversosindividuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somosexcluidos, tendemos a valorarnos menos (pp. 9-10).

Como refieren Elías y Scotson (2016) en los casos en que el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. La fuerza de los discursos auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012). Así los individuos y grupos se autoexcluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente, “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos deexclusión de diversos tipos tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (Kaplan & García, 2006, p. 9).

Los procesos de exclusión signados por la falta de reconocimiento, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es tramitado de diversas maneras. En algunoscasos, las y los jóvenes elaboran el dolor social mediante un tipo de violencia que opera comoconstructora a la vez que negadora de subjetividad (Wieviorka, 2006). A través de lasviolencias contra el propio cuerpo se puede observar una tendencia por la búsqueda de la restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros.

> Siendo la piel el espacio físico y simbólico donde se disputan sentidos en torno a la existencia social e individual, atacar al propio cuerpo se vuelve una manera de poner en movimiento el sentido, una prueba de existencia, una búsqueda de valor personal. La violencia contra uno mismo podría ser pensada como una respuesta defensiva a las significaciones sociales estigmatizantes (Kaplan & Szapu, 2019, p. 8).

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que se traducen en autolesiones. La lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmarse, para darle sentido a la vida (Kaplan & Szapu, 2020). Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinfligida.

Cabe preguntarse por aquellas experiencias que se ven signadas por la exclusión y la falta de reconocimiento. ¿Cómo construye subjetividad aquel joven que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen las y los estudiantes para sostenerse en el ámbito escolar? ¿De qué modos las y los jóvenes canalizan el sufrimiento social producto del rechazo y el desconocimiento? ¿Cómo se relaciona la falta de reconocimiento con la producción de las violencias contra el propio cuerpo?

Métodos

Los análisis propuestos se refieren a los resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósitoconsiste en comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones en la vida escolary sus relaciones con la producción de las violencias.

Se optó por un abordaje cualitativo (Porta & Silva, 2003) con un diseño exploratorio mediante el cual se propuso establecer un proceso relacional entre la teoría y la empiria (Vasilachis de Gialdino, 2006). El enfoque constructivista y relacional adoptado, permite dar cuenta de la constitución de los individuos y grupos en configuraciones sociales particulares (Bourdieu, 1988; Elías, 1990; Kaplan, 2016a). Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama que involucra su historia y su entorno (Sirvent, 2006).

Desde la investigación cualitativa, coincidiendo con Vasilachis de Gialdino (2006), el interés está puesto en comprender la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana, a la vez que interpretar el significado que los actores les atribuyen. En este sentido se intentó caracterizar los diferentes puntos de vista (Bourdieu, 2013) construidos por las y los estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Así, tiene sentido referirse a los procesos de socialización y subjetivación en la singularidad de las instituciones escolares.

ISSN: 2617 - 0337

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina pertenecientes a escuelas públicas estatales urbano periféricas. La selección de las y los jóvenes se realizó siguiendo los criterios de accesibilidad, heterogeneidad y saturación teórica (Glaser y Strauss, 2009).

Se utilizó como instrumento para la recolección de datos la entrevista en profundidad (Merradi, Archenti & Piovani, 2018), entendiendo que constituye una herramienta pertinente cuando se busca comprender la experiencia subjetiva de los actores de la vida escolar. Las mismas se realizaron mediante una guía semiestructurada de dimensiones que focalizan los temas en función de los objetivos propuestos (Yuni & Urbano, 2014).

Siguiendo la perspectiva cualitativa, el análisis se realizó en el marco de la teoría fundamentada que se considera pertinente para el tipo de objeto-problema propuesto en tanto permite la construcción metodológica a partir de la inducción, la selección basada en criterio de las unidades de análisis y la búsqueda de la saturación teórica como guía orientador apara el trabajo de campo (Marradi, Archenti & Piovani, 2018). Se procesó la información siguiendo las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2009), en lo que se refiere a procedimientos de categorización a fin de realizar la categorización preliminar de los datos avanzando luego en la identificación de sus propiedades y relaciones.

Resultados

A partir de los testimonios de las y los estudiantes es posible afirmar la importancia de la mirada del otro en la vida social y escolar. En las luchas por el reconocimiento, los sentimientos de exclusión se encuentran en la base de comportamientos violentos ya sea hacia otros o hacia el propio cuerpo.

Un aspecto al que refieren las y los jóvenes entrevistados son los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación que mantienen con los adultos, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen sus los modos de sentir y actuar. La siguiente joven establece una correspondencia entre el trato intrafamiliar y el modo que

se desarrollan las relaciones con los demás en otros espacios.

> *Entrevistada: Preguntarle cómo es esa persona, o cómo es la familia de esa persona.Porque más que nada, un chico puede tratar a una persona por cómo traten a esa persona en la casa. Me entendés, ¿no?*
>
> ***Entrevistador: O sea que, si a él lo tratan mal en la casa, después va a tratarmal…****Entrevistada: Mal a los demás, porque ya está acostumbrado a que lo traten mal en la casa. Yo iría más al tema de la familia y cómo es la familia con él, si tiene problemas en la familia y todo eso.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

Siguiendo la lógica del concepto de cadenas de violencia que proponen Auyero y Berti (2013), el sujeto que es víctima de situaciones de violencia en determinados espacios puede ser productor de violencias en otros. Así, los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad. Tal es el caso de la siguiente estudiante que describe sus vínculos familiares aportando detalles de la relación conflictiva que mantiene con su madre.

> *Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode*[2]*; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

Este tipo de vínculos afectivos, cuando se ven signados por experiencias de rechazo, colaboran en la producción de un dolor emocional que pareciera no ofrecer salida. En otros relatos las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para tramitar aquellas situaciones que producen angustia. Como en el testimonio anterior, no se sienten escuchados ni comprendidos por los mayores.

> *Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer.*

[2] Molesta

ISSN: 2617 - 0337

> *"Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención*[3]*, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

En el marco de los vínculos intergeneracionales, los docentes y otros profesionales de la institución escolar son señalados por no prestar atención a las y los estudiantes llegando a percibir estas situaciones como una falta de respeto.

> *Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respétame vos también si querés respeto. Es mutuo. No te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchados por parte de los adultos. Esta demanda remite tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de estos. Un joven, ante la pérdida de un familiar cercano, plantea que hay adultos con los que se siente más cómodo hablando, pero aquellos que son quienes deberían estar preparados para hacerlo, no ocupan ese rol.

> *Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: "nosotros convivimos con la muerte", que esto, que aquello (risas). "La muerte es pasajera", que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: "Vos te tenés que dar tu tiempo". En cambio, todos me decían: "Vos tenés que ir al psicólogo", que esto, que aquello. Si yo no me siento cómodo ahí, en el psicólogo, no voy a ir.*
>
> **(Estudiante varón de 5to año)**

La ausencia de referentes adultos provoca en determinados casos que las y los estudiantes desarrollen otras estrategias para ocupar el vacío que esto genera. Una salida posible es cubrir este espacio de desahogo en un par generacional, como se describe en

[3] Presta atención

a siguiente cita:

> *Entrevistada: A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sientenre mal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.*
>
> *Entrevistador: ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tusproblemas***?**
>
> *Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

En el plano de lo intrageneracional, las y los jóvenes relatan experiencias de sociabilidad que son expresión de la lucha por el reconocimiento entre pares. Ya sea a través de la búsqueda de identificación con un grupo como en situaciones de maltrato o falta de respeto, la mirada del otro es constituyente de subjetividades en la medida en que quita u otorga estima social. En el siguiente testimonio, la estudiante manifiesta que el maltrato que recibe en la escuela en virtud de su contextura física la conduce a un repliegue sobre sí misma. Debido al malestar que experimenta, en ocasiones, prefiere quedarse en su hogar.

> *Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?*
>
> *Entrevistada: Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando mecargan.*
>
> *Entrevistador: ¿Te cargan?*
>
> *Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento malpor lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Cuando los vínculos intrageneracionales están atravesados por situaciones de discriminación, las emotividades juveniles se ven afectadas por sentimientos de exclusión. El sufrimiento es tal que puede llegar a suprimir los deseos de participar de espacios compartidos con las y los compañeros. En el siguiente testimonio, es posible observar el modo en que las agresiones verbales por parte de los pares pueden dar lugar a un cambio de institución.

ISSN: 2617 - 0337

> *Entrevistado: En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié...*
>
> *Entrevistador: ¿Por qué te molestaban?*
>
> *Entrevistado: Me molestaban… porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nuncarespondía. Porque yo nunca alentaba a pelar y esas cosas. Me decían tonto.*

(Estudiante varón de 2do año)

Hasta aquí se han recuperado diferentes situaciones subjetivas que involucran sentimientos de angustia, malestar, rechazo y falta de respeto por parte de las y los estudiantes. Estas experiencias giran en torno a las relaciones conflictivas con los adultos tanto de la escuela o de la familia y distintos tipos de violencias sufridas en la sociabilidad con los pares.

Uno de los modos en que las y los jóvenes buscan afrontar el dolor socioemocional padecido es mediante las autolesiones. Al preguntarles respecto a por qué alguien se produce un corte en la piel, refieren a situaciones similares a las anteriormente descriptas. Entre los motivos mencionados, hacen alusión a diversas cuestiones que tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento.

> *Por lo que a mí me cuenta una compañera, de que la mamá no, como que mucha bola no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá como que no le da importancia a eso. Y como que ella se siente mal, y se empieza acortar o cosas así.*

(Estudiante mujer de 2do año

La violencia sufrida, sea física o simbólica, vuelve a su vez como violencia dirigida hacia el propio cuerpo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

> *Porque ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían[4] demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podes tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegas y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal.*

[4] Burlaban, molestaban

> *O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica.*
>
> **(Estudiante varón de 2do año)**

Hemos hallado en las narrativas que el sufrimiento socioemocional es descripto mediante una conjunción de situaciones que devienen en sentimientos de exclusión. Así, las autolesiones se presentan como un modo de captar la atención y obtener el reconocimiento ausente, como una "salida" frente a la angustia padecida.

> *Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención. Como ser la protagonista por un segundo, o por un día, o por horas nada más. Para sentir que alguien la quiere o que alguien está con ella. Y lo hacen como un método de salida, "si yo lo hago sé que va a estar mi familia conmigo, sé que mi mamá va a estar conmigo". O que me van a querer más y que van a tratar de cambiar por mí. Hay personas que no, que lo hacen y no cambia nada, no va a cambiar nada. Pero igual lo hacen para que su familia cambie, o para que su mamá cambie y le dé más atención. La atención que toda persona y todo adolescente necesita a esta edad.*
>
> **(Estudiante mujer de 2o año)**

Se argumenta que el hecho de autolesionarse tiene un objetivo que va más allá del de hacerse daño. Se asocian estas prácticas con la necesidad de llamar la atención o hacerse ver, cuestiones que estarían lejos de ser alcanzadas mediante la desaparición física.

> *Se cortan para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena, para hacersever, para... "No, no te hagas eso, yo te quiero. Dame un abrazo. Si querés nos juntamos". Supuestamente se cortan las venas, si te cortas las venas te morís. Sontajitos para llamar la atención. Se cortan el día anterior y van al otro día con la manga corta. Yo les decía: "Si vos te querés matar, acá tenés la vena, la aorta, por acá está. Cortate y te matás, no vengas a dar lástima. ¿Qué te cortás las venas para llamar la atención? ¿Vos te querés matar? Cortate la vena y fue. Acá tenés una ena, clavate el cuchillo y ahí te matás. Si tanto decís que no querés vivir más". Quieren llamar la atención. Los que se cortan quieren llamar la atención.*
>
> ***(Estudiante varón de 2do año)***
>
> *Querés matar, acá tenés la vena, la aorta, por acá está. Cortate y te matás, no vengas a dar lástima. ¿Qué te cortás las venas para llamar la atención? ¿Vos te querés matar? Cortate la vena y fue. Acá tenés una*

ISSN: 2617 - 0337

> *vena, clavate el cuchillo y ahí te matás. Si tanto decís que no querés vivir más". Quieren llamar la atención. Los que se cortan quieren llamar la atención.*
>
> ***(Estudiante varón de 2do año)***

Estos hallazgos dan lugar a los siguientes interrogantes: ¿Qué asidero tienen estas prácticas en el grupo de pares? ¿Cuál es el objetivo de mostrar los cortes? ¿Son las prácticas de autolesión un elemento de identificación, una vía mediante la cual buscar el reconocimiento de sus pares?

Un primer aspecto que puede ayudarnos a responder los interrogantes planteados es el modo en que estos comportamientos son socializados entre las y los jóvenes. El hecho de producirse un corte puede ocurrir tanto en un ámbito público como privado. Pero aun cuando las lesiones se lleven a cabo en la intimidad, en muchas ocasiones son posteriormente compartidas por diferentes medios. Uno de ellos son las redes sociales como queda explícito en el siguiente fragmento:

> *Entrevistada: Los varones también. Porque hay veces que en el Facebook suben una foto donde muestran cómo se cortaron el brazo.*
>
> *Entrevistador: ¿Hacen mucho eso de subir fotos de los cortes?*
>
> *Entrevistada: Sí, pero más que nada para llamar la atención, creo.*
>
> **(Estudiante mujer de 2do año)**

El hecho de compartir una lesión mediante una fotografía en las redes sociales es asociado en los testimonios a la necesidad de "llamar la atención". Podría pensarse que es un modo de buscar la mirada del otro, de intentar obtener un reconocimiento que no se está consiguiendo por otras vías. Un estudiante relaciona el llamar la atención mediante la socialización de un corte con la idea de "dar lástima" y de sentirse valorado.

> *Y es feo cortarse, porque quieren llamar la atención, para dar lástima, para que la gente los valore. Hay una chica que sube al Facebook cada cosa... A veces se cortan y lo suben al Facebook. Se sacan selfies y ponen el brazo a la vista, así, o así* (mueve el brazo en distintas posiciones) *según donde se corten.*
>
> **(Estudiante varón de 2do año)**

Pero en algunos casos la utilización de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram va más allá únicamente de querer "dar lástima" o "llamar la atención". A través de las redes sociales se crean grupos de pertenencia que, avalados en parte por el anonimato, brindan a quienes participan la posibilidad de encontrar pares con los cuales identificarse a partir de compartir un sufrimiento. Pero este sufrimiento no hace referencia al daño que producen los cortes, sino más bien el dolor social que los lleva a incurrir en esas prácticas. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra un lugar de pertenencia al socializar mediante un grupo de Facebook los cortes que se produce:

> *Creo que es muy normal eso de los cortes hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal (...)A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano (...) Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: "Mirá cómo me corto". Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: "No sos normal y te tocó ser así". Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora.*
>
> **(Estudiante mujer de 5to año)**

Las autolesiones se convierten en el factor común entre aquellas y aquellos que manifiestan sentirse excluidos. A través de las redes sociales quienes participan de estas prácticas generan códigos e identificaciones. Pero la creación de este lenguaje común puede darse también al compartir estos comportamientos en otros ámbitos. La escuela, como espacio de sociabilidad por excelencia, puede constituirse en el lugar de socialización de los cortes. Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como "grupo suicida" en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación– es cortarse:

> *Entrevistada: Había un grupo a la mañana que se hablaba conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. "Grupo suicida" se llamaban.*
>
> **Entrevistador: ¿Y se mostraban los cortes?**
>
> *Entrevistada: A veces sí. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí.*

ISSN: 2617 - 0337

(Estudiante mujer de 2do año)

En el siguiente testimonio, una estudiante refiere a las prácticas de autolesión que comparte con su amiga, aduciendo un conjunto de circunstancias que se entrelazan para justificar las mismas:

> *Problemas. O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente comomi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola*[5]*. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el "gordas", por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás*[6] *más nada.*

(Estudiante mujer de 2do año)

La necesidad de "hacerse ver", de encontrar un otro en el cual sentirse reconocido, conduce a las y los jóvenes a realizar acciones cuya finalidad está orientada a formar parte de una grupalidad o, en otros casos, simplemente el “llamar la atención” de los demás. Estos comportamientos pueden ser llevados a cabo frente a compañeros que no compartan este tipo de prácticas, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de entrevista:

> *Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ella se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamosa la preceptora.*

(Estudiante mujer de 2do año)

La lucha por la obtención de reconocimiento impacta en las experiencias de las y los jóvenes que transitan las escuelas. Ante su ausencia, una de las estrategias que despliegan las y los estudiantes son las prácticas de autolesión. Mediante los cortes buscan una salida a un dolor social que les resulta intolerable, intentan captar la atención de los demás o identificarse con pares que estén atravesando el mismo sufrimiento.

[5] Mostrarse interesado.
[6] Aguantás, soportás

Discusión

Como ha sido planteado al inicio de este recorrido, queda de manifiesto que las y los jóvenes precisan del reconocimiento de los otros como elemento clave de su constitución subjetiva. Este puede obtenerse a partir del establecimiento de ciertos vínculos con pares o adultos que puedan funcionar como soporte.

Sin embargo, los testimonios recogidos develan una trama vincular signada por la falta reconocimiento tanto a nivel intra como intergeneracional, "las luchas por el reconocimiento de los jóvenes recorren un proceso progresivo de conformación de la identidad que, sin perder su carácter dinámico, los lleva a interactuar con distintos actores sociales y políticos a los cuales exigen inclusión". (Restrepo, 2010, p. 192).

Respecto del entorno familiar, aparece la idea de una cierta correspondencia entre el trato que las y los jóvenes reciben en sus hogares y el que luego despliegan en otros entornos como puede ser el espacio escolar. Siguiendo el concepto de cadenas de violencia que proponen Auyero y Berti (2013), la violencia sufrida en un ámbito se traslada a otros. Así se justifican ciertas agresiones en función las relaciones familiares.

A los adultos de la escuela se les reclama más escucha y un mayor nivel de comprensión. Es importante tener en consideración que los docentes, como figuras autorizadas y legítimas, son actores protagónicos en la transmisión de expectativas (Kaplan, 2018). Sin embargo, como otros agentes sociales, participan de un modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006).

Por ello, al no sentir una mirada de aceptación por parte de los profesionales de la escuela, al sentir que "no nos escuchan", "hablan con ellos mismos", las y los estudiantes ponen de manifiesto un desconocimiento que produce heridas simbólicas en su constitución subjetiva.

Los vínculos intrageneracionales son asociados con situaciones de humillación y falta de respeto a partir de burlas y etiquetamientos. Paulín (2013) sostiene que las relaciones conflictivas de las y los jóvenes se configuran en torno a la lucha por el reconocimiento de

ISSN: 2617 - 0337

sus identidades sociales. Las y los estudiantes "emplean categorías discriminadoras en sus "jodas" y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás" (Paulín, 2013, p. 296). A través de la violencia intentan someter o detener al otro reafirmando la identidad personal o grupal.

Frente a este tipo de interacciones las y los entrevistados expresan "*sentirse mal*".

> Las luchas por el reconocimiento cobran sentido justamente porque son libradas en situaciones que atentan contra la dignidad de la persona al generar en ella el sentimiento de menosprecio (…) La lucha por el reconocimiento expresa así los esfuerzos de los excluidos por hacer parte deun orden que posibilite la vivencia plena de su subjetividad (Restrepo, 2010, pp.182-183).

En las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes. Las y Los estudiantes emprenden búsquedas de confianza y reconocimiento por parte de sus pares, que pueden finalizar en diferentes violencias (Paulín, 2015).

Uno de los supuestos principales respecto a las autolesiones es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido.

> La violencia se dirige hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular, pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo (Kaplan, 2016ª, p. 108).

Este sentimiento toma lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia, o, en determinados casos, como un reactivo frente asituaciones de violencia (física y/o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar. Esto se deja entrever en los testimonios, al relatar que "*en cualquier lugar vas a tener problemas*", "*ella tiene problemas en su vida*". Tal es el dolor padecido que conduce a quien lo sufre a querer dejar de frecuentar ciertos espacios "*a veces no vengo (a la escuela) porque me siento mal porlo que me dicen*" o a llevar adelante ciertas acciones

como las autolesiones "*ella se siente maly se empieza a cortar*".

> El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan, 2012: 33).

Las autoagresiones, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que las hagan públicas, refieren a un sufrimiento socio-psíquico vinculado al sinsentido existencial que atraviesan las y los jóvenes. La intensidad de los sentimientos expresa identidades negadas. La emotividad, cargada de dolor, encuentra en la violencia hacia el propio cuerpo una salida desesperada frente a las exclusiones que sufren, "Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención".

El hecho de mostrar los cortes ya sea a los pares o a los adultos, de manera presencial o a través de las redes sociales, tiene el objetivo de desviar la mirada hacia ellas/os, de "ser la protagonista por un segundo", "los que se cortan quieren llamar la atención". Estos comportamientos se asocian a la intención de "dar lástima, para dar pena, para hacerse ver".

El acto de herirse puede cumplir también un papel en los procesos de identificación con los pares. Mediante la experiencia de los cortes como una práctica compartida se busca el reconocimiento de un colectivo que maneja los mismos códigos y posee un lenguaje común que se torna incomprensible para los otros. Se obtiene así un sentido de pertenencia a un grupo que puede operar como soporte frente a las pruebas que al sujeto se le presentan en la vida escolar y social.

> Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos (Martuccelli, 2007, p. 72).

La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o

ISSN: 2617 - 0337

imaginaria. La falta de reconocimiento, se encuentra así en la base de las prácticas de autolesión ya sea como medio para captar la atención o identificarse con otros.

Conclusiones

Ser y sentirse incluido o excluido constituye una llave poderosa para pensar sobre las formas de reconocimiento y desconocimiento del otro. Los sentimientos personales y grupalesde inclusión o exclusión atraviesan las experiencias que fabrican los sujetos en la vida social ylas y los estudiantes en la vida escolar. El temor a ser rechazados y hasta eliminados opera, enun sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Silva, 2016).

Los cortes en la piel son una respuesta a las emotividades cargadas de sufrimiento socio- emocional que se produce a partir del encuentro con un otro en las que las y los jóvenes no se sienten reconocidos. “La violencia opera como una señal para ser mirado, identificado,visibilizado o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto de los otros,en particular por parte de los pares, como modo de autoafirmación” (Kaplan & Krotsch, 2018, p. 131).

Es fundamental analizar el rol de la institución escolar en las experiencias afectivas de lasy los jóvenes en las luchas por el reconocimiento.

> Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar que ayuda a reparar el daño (Kaplan, 2016b: 62).

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento. En este sentido la violencia ejercida contra sí mismo opera como reactivo frente a una trama vincular que deja a los individuos abandonados a un presente desprovisto de sentido colectivo (Kaplan & Krotsch, 2018). La violencia ejercida sobre el sujeto que se siente no reconocido vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social.

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un “aquí estoy yo”, el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas.

Contribución de autoría

Los autores CVK y ES realizaron de manera conjunta y de manera equitativas las siguientes actividades:

- Conceptualización de las categorías teóricas
- Metodología
- Investigación
- Escritura, revisión y edición

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

La investigación se realizó con la autorización de la institución educativa para el relevamiento de los datos y su posterior análisis y publicación, no hubo necesidad de aprobación por parte de un comité de ética.

Financiamiento

El trabajo no ha contado con financiamiento externo.

Referencias

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México D. F.: UNAM.

Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogoen el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Elías, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetikund Kommunikation*, 43, 5-12.

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Elías, N. (1990) *La sociedad de los individuos.* Barcelona, España: Península. Elías, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.

Elías, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick, Canadá: Aldine.

Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires, Argentina: AmorrortuEditores.

Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictossociales.* Barcelona, España: Grijalbo.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica.* Buenos Aires: Katz Editores.

Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch & V. Orce. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. (pp. 15-78) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. http://publicaciones.filo.-uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf

Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradasdesde la obra de Norbert Elías* (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de laFacultad de FFyL-UBA. http://repositorio.filo.-uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kaplan, C. V. (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223).Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

ISSN: 2617 - 0337

Kaplan, C.V. (2018). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Kaplan, C. V., & García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf

Kaplan, C. V., & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elías. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.

Kaplan, C. V., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. En *Praxis Educativa, 20*(1), 28-36. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1180/1249

Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar laintervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile 18(1), 1-11. http://www.psicoperspectivas.cl/index.-php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969

Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf

Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. En T. D. Kemper (Ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.207-233). Nueva York, USA: State University of New York Press.

Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las CienciasSociales*. Buenos Aires: Siglo XXI

Mutchinick, A., & Kaplan, C. V (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elías* (pp. 145-158). Buenos Aires,Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. http://repositorio.filo.-uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias.* (Tesis doctoral nopublicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Paulín, H. L. (2015). Ganarse El Respeto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*, *Núm. 6*, 1105-1130.

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. En *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 1-18.

Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. En *Nómadas*, (32), 179-194.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.

Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (1), 23-64. Barcelona: Gedisa. Weiler, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Colombia: Fundación Social: Universidad Nacional de Colombia.

ISSN: 2617 - 0337

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Trayectoria académica

Carina Viviana Kaplan

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Postdoctorado en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONOCET). Profesora titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular regular de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Ezequiel Szapu

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña". Becario doctoral UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigador del Proyecto UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan. Es Ayudante de Primera Interino en la cátedra Teorías Sociológicas y Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.151
ISSN: 2617-0337

Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios: una revisión sistemática de literatura con VOSviewer

The impact of mindfulness on university students' academic achievement: a systematic literature review with VOSviewer

Recibido: 16 de noviembre 2020 Evaluado: 08 de enero 2021 Aceptado: 05 de abril 2021

Alfredo José Galdo Jiménez
Autor corresponsal: galdoalfredo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9795-7524
Universidad de Lima, Perú.

Cómo citar

Galdo, A. (2021). Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de literatura con VOSviewer. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 120-158.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.151

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

La presente investigación tiene por objetivos determinar el nivel de impacto de la exclusión dealgunos términos claves en la coocurrencia acerca del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios", así como determinar los países con el mayor ratio citaciones/ documento y precisar el nivel de impacto de la reducción de cantidad de documentos en 1 y aumento en la cantidad de citaciones en 4 en la determinación de los autores con mayor ratio citación/ documento. El diseño de estudio de revisión sistemática es de tipo transversal descriptivo, utilizando muestreo no probabilístico de tipo intencional. La muestra tiene 51 documentos extraídos de la base de datos Scopus del periodo 2015-2020 y que coincidan con la ecuación de búsqueda recogida del tema de investigación. El instrumentopara el análisis es el software VOSviewer. Los resultados muestran que las palabras claves mindfulness y academic achievement son las de mayor impacto y que sería recomendable ahondar en publicaciones relacionadas con la psicología. Otro resultado de la investigación indica que se debe considerar como prioridad a Estados Unidos, Alemania y Australia por tener las ratios más altas de citación/documento. Finalmente, se concluye que la reducción de cantidad de documentos en 1 y aumento en la cantidad de citaciones en 4 tiene impacto en la determinación de los autores con mayor ratio citación/documento, recomendándose a los autores Hahne A., Mccaleer R. y Mcconville J, por ser quienes tienen más altos ratios citación/documento, además de publicaciones relativamente recientes.

Palabras clave: *nivel de impacto, términos clave, coocurrencia, ratio, citación*

Summary

The current research study objectives are focused on determine in first place the level impact of the exclusion of some key terms on the co-occurrence variable about the research topic "The impact of mindfulness on university students' academic achievement"; in second place, determine countries with the highest citation per document rate and finally define the impact level of the reduction of the amount of documents and the increase of the amount of citations on the determination of the authors with the highest citation- per document- rate. Study design: Sistematic review with cross-sectional analysis and descriptive method. It is used an intentional and non-probabilistic sampling technique. The sample is conformed by 51 documents chosen from Scopus database for the period 2015-2020 and related to the research study equation. For the analysis it is used VOSviewer software. The results obtained shew that due to the fact the words: mindfulness and academic achievement have the highest impact; it would be advisable to deepen on publications related to ychology. In adittion, it must be a priority to consider United States of America, Germany and Australia publications because of their higher citation -per-document rate. Finally, it is concluded that the reduction of the amount of documents by one and the increase of the amount of citations by four have an impact on the determination of the authors with the highest citation-per-document rate. Hahne A., Mccaleer R. and Mcconville are the recommended authors because of their highest citation-per-document rateand their relatively recent publications.

Key words: i*mpact level, key terms, coocurrence, rate, citation*

ISSN: 2617 - 0337

Introducción

Hoy en día la docencia ha adquirido otro giro. Las nuevas formas de enfocar el proceso de aprendizaje se sostienen en estudios sobre el aprendizaje cognitivo y la convergencia de teorías sobre el contexto y naturaleza del aprendizaje. Estas teorías indican que los factores psicológicos cobran vital importancia. Y dentro de estos factores se encuentran la motivación, percepción y actitudes. Así, en lugar de enseñar, los docentes deben preocuparse por crear condiciones para el aprendizaje que les permita a los estudiantes no solamente desarrollar habilidades y aprender contenidos, sino desarrollar actitudes favorables para aprender. "Normalmente, el profesor sabe qué hay que hacer, –puede saberlo en teoría–, pero hay una gran distancia entre la teoría y la práctica; la gran cuestión es ¿cómo hacer lo que hay que hacer?" (Javier, 2013).

Las actitudes favorables respecto al aprendizaje se establecen si se trabaja sobre lo que ocurre en el plano psicológico y es que los estudiantes en edad universitaria se enfrentan a demandas muy intensas. Pueden consumir energía en recuerdos como también en pensamientos sobre un futuro que aún no llega y si llega no saben cómo será su devenir y su capacidad de afrontarlo (Redero-García, 2016). De otro lado, el estrés, la ansiedad, el tiempo de sueño, así como la baja capacidad de resiliencia pueden jugar en contra para su rendimiento académico.

Es en este contexto que cobra una vital importancia el mindfulness. Kadam-Zinn (2009) indica que este término tiene sus raíces en el budismo y es que etimológicamente el término proviene de Sati, una palabra en lengua Pali usada en la redacción de antiguos textos de budismo y que guarda vinculación al entrenamiento mental, a la atención o conciencia (Redero-García, 2016). El mindfulness en estos tiempos se constituye en "un despertar de la conciencia y un desarrollo personal, que nos lleva al equilibrio y tranquilidad con nosotros mismos y con el resto del mundo" (Redero-García, 2016). Sin embargo, este equilibrio y tranquilidad no está exento de considerar otros factores importantes, como el rol que juega la familia y la salud emocional del docente.

En sus inicios el mindfulness fue aplicado en 1978 por Kadam-Zimm al estrés a través del programa Mindfulness Basado en la Reducción del Estrés (MBSR). Y es desde esa fecha que las investigaciones sobre esto y sus áreas de aplicación han tenido un

crecimiento sostenido, lo que hace que el mindfulness se aplique en la actualidad no solamente en el campo de la salud a partir de intervenciones en hospitales y clínicas, sino también a todo lugar donde existan personas y comunidades (Moñivas et al., 2012). Siendo dentro de estas comunidades que se encuentra la comunidad estudiantil universitaria, sobre la que se centra el presente tema de investigación: Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Sin embargo, para comprender y delimitar la estructura del conocimiento, se debe partir de análisis de producción indexada en bases de datos para identificar líneas de investigación y sus interconexiones. Es en este sentido que la revisión sistemática con el uso de la herramientade software VOSviewer permitirá el procesamiento automático de diversas unidades de información contenidas en registros bibliográficos (metadatos) de la base de datos Scopus, loque ayudará así en la identificación de documentos vinculados que compartan patrones sobreel presente tema de estudio. Los mapas bibliométricos proporcionarán entonces un útil entendimiento de la estructura de un dominio científico por medio de representaciones gráficas de unidades de análisis relevantes (Revista et al., 2016) tales como coocurrencia o coautoría por países y autores. El primero de ellos midiendo similitud documental a través de la detección de ocurrencia de palabras clave y el segundo midiendo similitud de coautoría a nivel de países y autores.

Los objetivos son los fines de la investigación, que están fundamentados en la introducción. “No son más que la expresión concreta de los conocimientos que se pretenden alcanzar con la investigación” (Paneque & Habana, 1998). Para este estudio se plantean objetivos generales y también específicos, siendo estos últimos más concretos y los que indican “conocimientos de menor complejidad que se desean alcanzar, los cuales se irán obteniendo durante la investigación y que contribuyen a lograr el objetivo general” (Salgado, 2018).

Determinar el nivel de impacto de la exclusión de algunos términos claves en la coocurrencia del tema “*Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*” con un mínimo de ocurrencia de 2 palabras claves en los documentos relacionados extraídos

Objetivo general 1

Determinar el nivel de impacto de la exclusión de algunos términos claves en la coocurrencia del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" con un mínimo de ocurrencia de 2 palabras claves en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo específico 1.1

Determinar las palabras con mayor coocurrencia en todas las palabras claves del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo específico 1.2

Determinar las palabras con mayor coocurrencia en todas las palabras claves del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" excluyendo términos clave menos significativos en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo general 2

Determinar los principales países para la elección de documentos sobre el tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo específico 2.1

Determinar los países con el más alto ratio citaciones/documentos del tema *"Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*" en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020

Objetivo específico 2.2

Determinar los países más actualizados en investigación sobre el tema "*Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios"* a partir de los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo general 3

Precisar si existe impacto de la reducción de cantidad de documentos en 1 y aumento en la cantidad de citaciones por autor en 4 como parámetros de filtro del tema *"Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*" sobre la ratio citaciones/documentos por autor en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo específico 3.1

Establecer los autores con el más alto ratio citaciones/documentos por autor del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" bajo el escenario de un mínimo de 2 documentos por autor y 1 citación por autor en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

Objetivo específico 3.2

Establecer los autores con el más alto ratio citaciones/documentos por autor del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" bajo el escenario de un mínimo de 1 documento y 5 citaciones por autor en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus y que corresponden al periodo 2015-2020.

ISSN: 2617 - 0337

Tipo de investigación

Según el proceso formal

Es de tipo inductivo, porque se analizan casos particulares a partir de los cuales se extraen conclusiones generales (Martín, 2015). Para esta investigación, al estudiar una muestra de documentos por países, se concluirá sobre en cuáles profundizar el estudio a partir de la ratio decoocurrencia de términos claves.

Según el grado de abstracción

Es investigación aplicada, porque se centró en "la búsqueda de solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana" (Vargas, 2009, p. 23). Al respecto, el problema práctico es orientar la búsqueda de documentos de revistas científicas que recojanestudios para el tema de investigación referido al mindfulness y su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios.

Según el grado de generalización

Es de investigación-acción, porque "es una investigación aplicada, orientada a decisiones" (Salgado, 2018). En este caso las decisiones están referidas a elegir; por ejemplo, autores y países respecto a publicaciones referidas al mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Según la naturaleza de los datos

Es cuali-cuantitativa, porque utiliza la revisión sistemática (cualitativa) y por otro lado analiza la relación entre variables numéricas (Fernández & Díaz, 2003), tales como ratios de citaciones por documentos/autor y citaciones por documentos/países.

Según la concepción del fenómeno educativo

Es idiográfica, porque estudia los casos particulares; en este caso literatura científica de Scopus para luego describir (Qualitative & In, 2006). Es a su vez nomotética, porque realiza el registro de una o varias variables a partir de documentos para hacerse

generalizaciones, sobre por ejemplo qué autores preferir en la literatura científica sobre el tema (Muñiz, 1994).

Según la orientación

Es de investigación orientada a decisiones, en este caso, decidir sobre literatura científica a priorizar para el estudio.

Según la manipulación de variables

Es investigación descriptiva, ya que no pretende "manipular ninguna variable; por el contrario, se limita a observar y describir los fenómenos. La investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa" (Salgado, 2018). Asimismo, en este tipo de investigación solo se pretende recoger información sobre los objetos de estudio, sin establecer relaciones entre ellos (Hernández et al., 2014, p. 92).

Si bien es cierto en este estudio se han modificado escenarios; como por ejemplo para el objetivo 3, esto no se hizo para manipular variables independientes como cantidad de citaciones mínimas por autor que generen resultados de búsqueda que más convengan, ya quese estaría afectando la validez de la revisión sistemática a través del sesgo (Urrutia & Bonfill,2010). Lo que buscó el estudio en cambio, fue describir cuáles son los países o los autores más relevantes para el tema de investigación y ello es básicamente descriptivo, por ejemplo.

Según la dimensión cronológica

Es una investigación descriptiva, situada en una base de conocimientos más sólida que los estudios exploratorios (Paneque & Habana, 1998), encargándose de describir fenómenos.

Según el enfoque

Es una investigación experimental con variables independientes manipuladas por el investigador (Cortés & Iglesias, 2004). Por ejemplo, al hacer el cambio de escenarios (disminuyendo el número mínimo de documentos por autor y aumentando la cantidad

ISSN: 2617 - 0337

mínima de citas) se quiere determinar el impacto en el ratio de citaciones/documentos por autor.

Según las fuentes

Es una investigación bibliográfica, donde el propósito es la revisión de literatura. En la actualidad, ante mucha información científica que crece de manera vertiginosa se persigue la obtención eficiente de la información que sea más relevante para el estudio (Sabour, 2017).

Según el lugar

Es una investigación de campo y de laboratorio, ya que tiene intervención experimental en variables (cantidad de documentos y cantidad de citaciones) y al mismo tiempo recoge información sin intervención, como cuando arroja las estadísticas de Scopus (Salgado, 2018).

Según los datos con los que se trabaja

Se trata de una investigación primaria porque es un estudio que busca averiguar sobre algo que no se conoce (Aguilera Eguía, 2014). Esto que no se conoce es lo que corresponde a los objetivos descritos para la presente investigación.

En este trabajo no se está abordando información recabada con anterioridad, ya que para la obtención de datos primarios tales como qué país es el que más documentos ha producido respecto a mindfulness y su impacto en el rendimiento académico, se está trabajando con el software VOSviewer.

Según la temporalidad

Es una investigación transversal en tanto se realizó en el lapso de las tres primeras semanas del mes de octubre del 2020, es decir se corresponde con un estudio con corte en el tiempo (Muñiz, 1994).

Según el número de individuos

Es una investigación de grupos de "muestras grandes que han sido seleccionadas por algún método de muestreo, probabilístico o no" (Salgado, 2018). Las muestras grandes para este estudio son los 51 documentos obtenidos de la ecuación de búsqueda de Scopus.

Asimismo, la investigación es de tipo cualitativa (en cuanto a la revisión sistemática) (Urrutiay, 2010).

Es de tipo cuantitativa porque se recogen y analizan datos cuantitativos; por ejemplo, cantidadde citaciones de autores y cantidad de documentos por países (Cadena Iñiguez et al., 2017). La investigación cuantitativa se diferencia de la cualitativa "en el uso de técnicas estadísticaspara combinar "numéricamente" los resultados frente a un estimador puntual, también denominado "metaanálisis"" (Aguilera Eguía, 2014) y se utilizó la Revisión Sistemática (RS).

En este tipo de revisión el centro está en recopilar estudios realizados sobre el tema de investigación partiendo de recursos electrónicos, por ejemplo, la base de datos Scopus (Aguilera, 2014).

De acuerdo con los aspectos conceptuales novedosos de PRISMA, los juicios y decisiones no están influidos por resultados incluidos en la revisión y ello se ve favorecido al establecer el protocolo de búsqueda previamente a la revisión, pero esto no es óbice para que los criterios de búsqueda pudieran de alguna manera ser modificados a posteriori por razones justificadas (Urrutia & Bonfill, 2010).

Al trabajar con una base de datos como Scopus se considera que hay validez en los estudios de metaanálisis para la revisión sistemática, como también en los resultados. Como bien indican los autores de PRISMA más que calidad (sujeta probablemente a sesgos por el investigador) se busca validez (Urrutia & Bonfill, 2010).

De otro lado, según los criterios de PRISMA se ha buscado incorporar todos los estudios que se han considerado relevantes para el tema de revisión. Si bien no se ha obtenido la información completa de los estudios ni de los resultados, esto no afecta

la validez de la revisión, ya que el presente trabajo no se está abocando a la revisión de los estudios propiamente (Urrutia & Bonfill, 2010).

En cuanto al diseño el presente estudio corresponde a un diseño de tipo transversal descriptivo. Es transversal porque se realiza en un horizonte de tiempo relativamente corto (las tres primeras semanas de octubre) y es descriptivo porque se encarga de describir lo siguiente: Del objetivo específico 1 del objetivo general 1.

Palabras con mayor coocurrencia en todas las palabras claves del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico universitario" en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus correspondientes al periodo 2015-2020. Del objetivo específico 2 del objetivo general 1

Palabras con mayor coocurrencia en todas las palabras claves del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico universitario" excluyendo términos clave menos significativos en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus correspondientes al periodo 2015-2020.

Del objetivo específico 1 del objetivo general 2

Países con el más alto ratio citaciones/documentos por ciudad del tema mindfulness en el rendimiento académico universitario" en los documentos relacionados "Impacto del extraídos de la base de datos Scopus correspondientes al periodo 2015-2020.

Del objetivo específico 1 del objetivo general 3

Autores con el más alto ratio citaciones/documentos por autor del tema "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico universitario" bajo el escenario de un mínimo de 2 documentos por autor y 1 citación de autor en los documentos relacionados extraídos de la base de datos Scopus correspondientes al periodo 2015-2020. (Del objetivo específico 2 del objetivo general 3)

Autores con el más alto ratio citaciones/documentos por autor del tema "Impacto de los datos Scopus correspondientes al periodo 2015-2020. mindfulness en el rendimiento académico universitario" bajo el escenario de un mínimo de 1 documento y

5 citaciones por autor en los documentos relacionados extraídos de la base de

El plan de investigación comprende lo siguiente:

Para el objetivo específico 1 y 2 del objetivo general 1

Análisis de visualización por superposición: con mínimo de ocurrencia de 2 palabras claves.

Análisis de visualización de red: con mínimo de ocurrencia de 2 palabras claves.

Análisis de visualización por densidad: con mínimo de ocurrencia de 2 palabras claves.

Para el objetivo específico 1 del objetivo general 2

Análisis de ratio citaciones/documentos por ciudad: 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3 como mínimo número de documentos.

Análisis de visualización de red: 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3 comomínimo número de documentos.

Análisis de visualización por densidad: 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3como mínimo número de documentos.

Para el objetivo específico 2 del objetivo general 2

Análisis de visualización por superposición: 1 como mínimo número de citaciones de un paísy 3 como mínimo número de documentos.

Para el objetivo específico 1 del objetivo general 3

Análisis de ratio citaciones/documentos por autor (primer escenario): mínimo de 2documentos de un autor y un mínimo de 1 citación de autor.

Análisis de visualización por superposición (primer escenario): mínimo de 2 documentos de un autor y un mínimo de 1 citación de autor.

ISSN: 2617 - 0337

Para el objetivo específico 2 del objetivo general 3:

Análisis de citaciones y documentos (segundo escenario): mínimo 1 documento por autor y 5 citaciones como mínimo.

Análisis de visualización de red (segundo escenario): mínimo 1 documento por autor y 5 citaciones como mínimo.

Análisis de visualización por densidad (segundo escenario): mínimo 1 documento por autor y 5 citaciones como mínimo.

Análisis de visualización por superposición (segundo escenario): mínimo 1 documento por autor y 5 citaciones como mínimo.

Base de datos

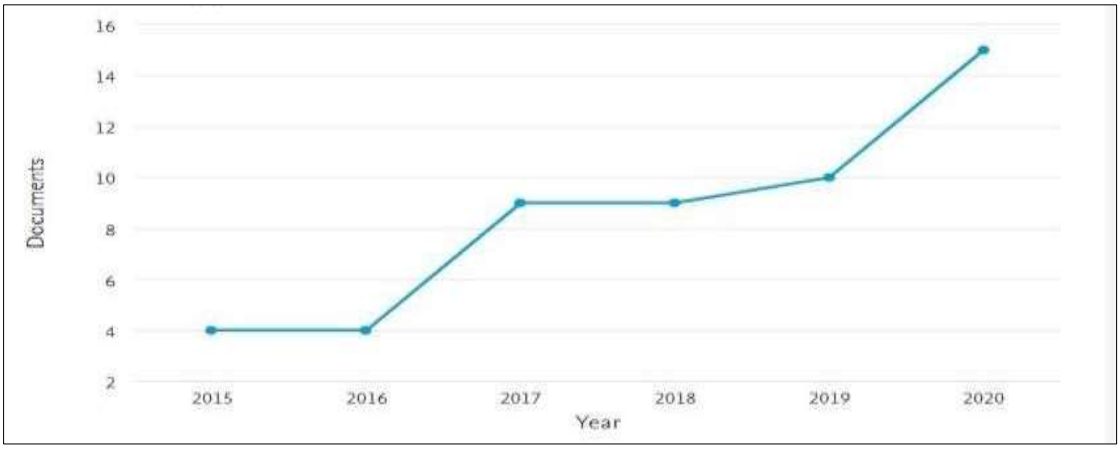
Una base de datos se constituye en el método preferido para el almacenamiento estructurado de datos (Maegraith, 1968) y para esta investigación la que se ha consultado es SCOPUS, la que se constituye en "la mayor base de datos de resúmenes y citas de la literatura revisada por pares" (Scopus - Research Intelligence, 2019) y que resulta muy relevante en cuanto se encarga de proporcionar todos los metadatos entregados por los editores.

Los metadatos que incluye Scopus son: "autor (es), afiliación (es), título del documento, año, identificación eléctrica (EID), título fuente, volumen / número / páginas, recuento de citas, fuente, tipo de documento e identificador de objeto digital (DOI)" (Scopus-Research Intelligence, 2019).

Con Scopus se puede obtener análisis sobre documentos por años de publicaciones y de esta manera se observa que la mayor cantidad de documentos son del 2020, lo cual indica existencia de investigación actual sobre el tema (15 documentos). Ver figura 1.

Figura 1

Documentos por año

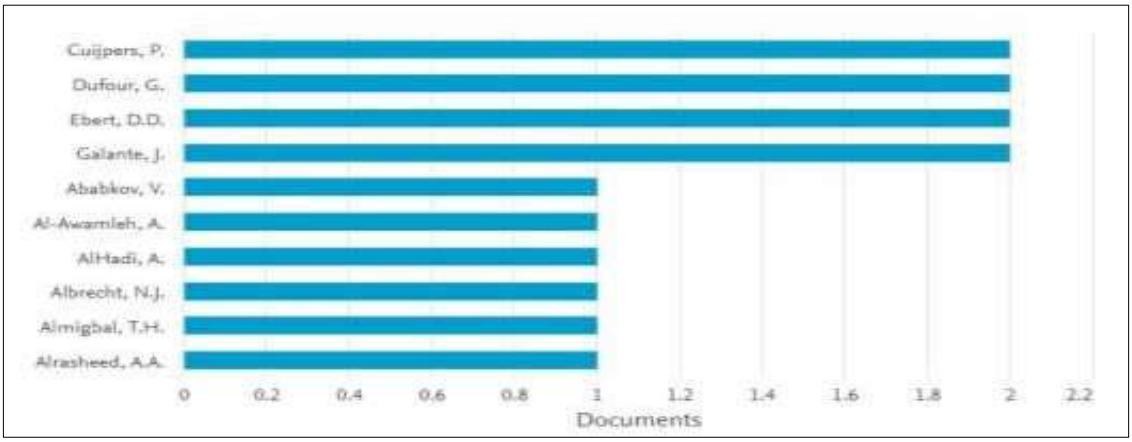


Nota. Cantidad de publicaciones anuales de artículos científicos referidos al tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020. https://www-scopus-com

Otro análisis realizado es cantidad de documentos por autor, donde se aprecia que Cuijpers es a quien le corresponde la mayor cantidad junto con Dufour, Ebert, Galante, con dos documentos para cada caso como se aprecia en la figura 2.

Figura 2

Documentos por autor



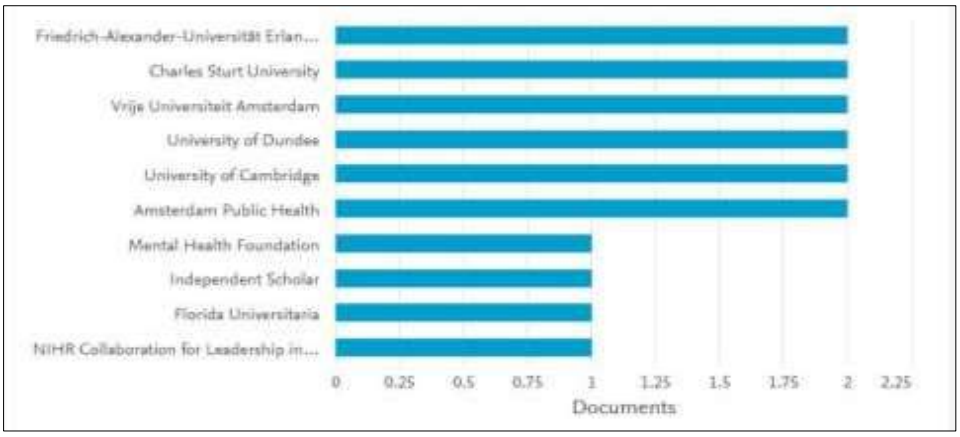
Nota. Cantidad de documentos referidos al tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 distribuidos por autor. https://www-scopus-com

ISSN: 2617 - 0337

Respecto a la afiliación, la mayor cantidad de documentos por afiliación le corresponde a Charles Sturt University, University of Cambridge, Charles Sturt University con 2 documentos para cada caso como se contempla en la figura 3.

Figura 3

Documentos por afiliación

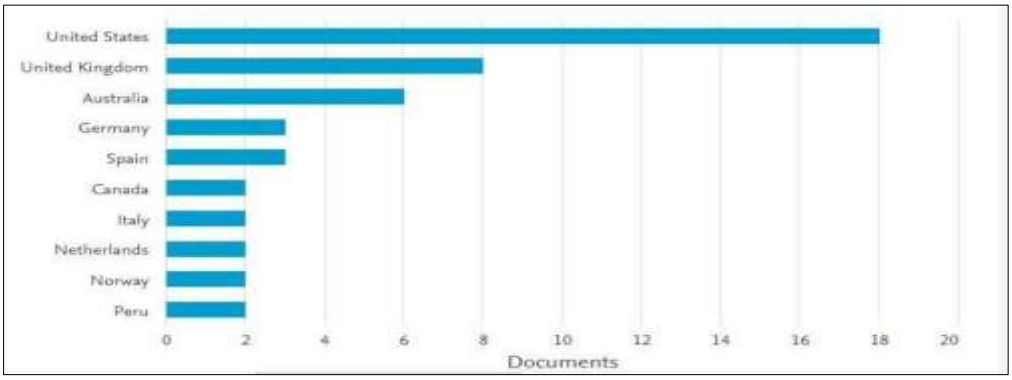


Nota. Afiliación institucional de los documentos referidos al tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015- 2020. https://www-scopus-com.

A nivel territorial la mayor cantidad de publicaciones se encuentra en Estados Unidos con 18 publicaciones, seguido del Reino Unido con 8 publicaciones, como se puede ver en la figura 4.

Figura 4

Documentos por ciudad o territorio

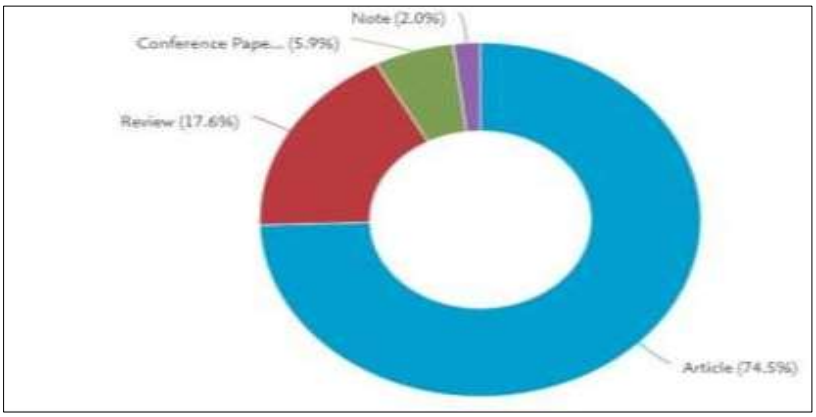


Nota. País de procedencia de los documentos referidos al tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios" extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 distribuidos por ciudad o territorio. https://www-scopus-com

Respecto a los tipos de documentos la gran mayoría corresponden a artículos (74,5%), seguido de Conference paper con 5,9% como se visualiza en la figura 5.

Figura 5

Documentos por tipo

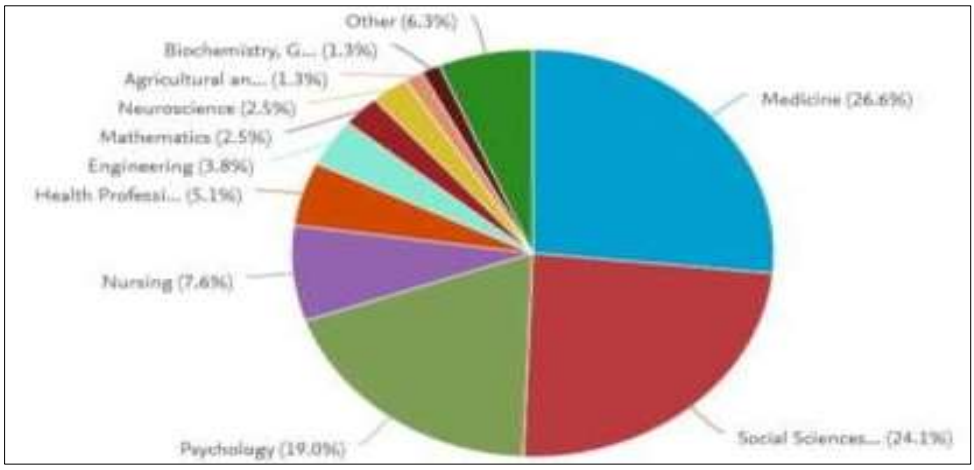


Nota. Distribución porcentual según tipo de documentos extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 para el tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios". https://www-scopus-com

Respecto a la cantidad de documentos por área, se contempla que el tema de investigación se distribuye con un 26,6% para medicina, 24,1% para ciencias sociales, 19% para la psicología, siendo estos los de mayor peso porcentual, como se ve en la figura 6.

Figura 6

Documentos por área temática



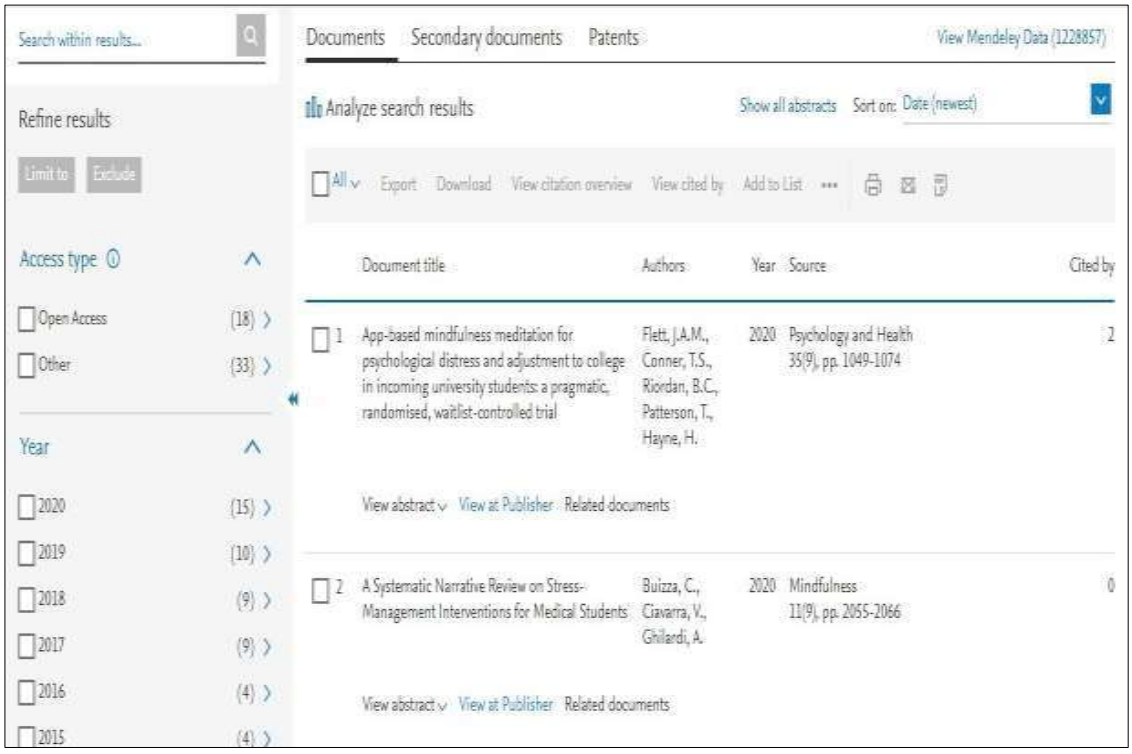
Nota. Distribución porcentual por área temática de los documentos extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 para el tema de investigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios". https://www-scopus-com

ISSN: 2617 - 0337

El documento más actual corresponde a “App-based mindfulness meditation for psychological distress and adjustment to college in incoming university students: a pragmatic, randomised, waitlist-controlled trial” de 2020, como se puede ver en la figura 7.

Figura 7

Documentos más recientes

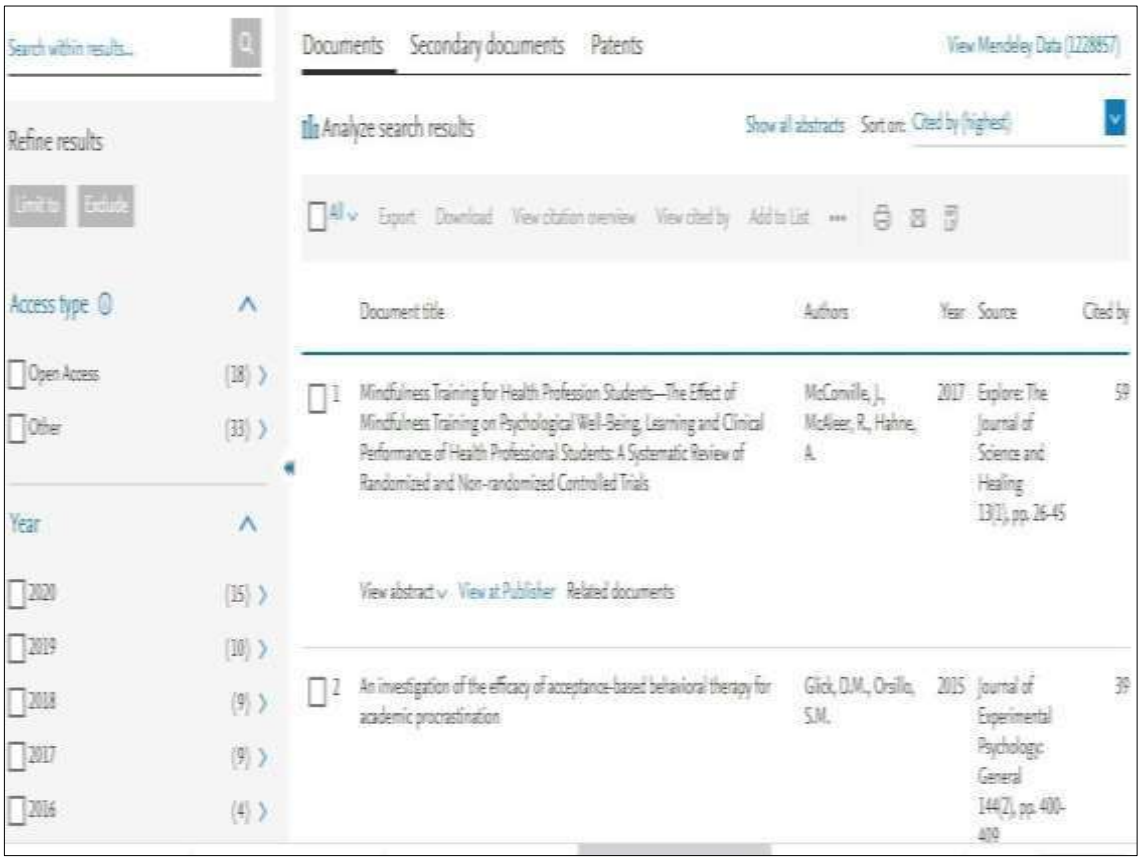


Nota. Documentos más recientes extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 para el tema de investigación “Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios”. https://www-scopus-com.

De otro lado, el documento más citado corresponde a McConville, J., McAleer, R., con 59 citaciones como se puede observar en la figura 8.

Figura 8

Documentos más citados

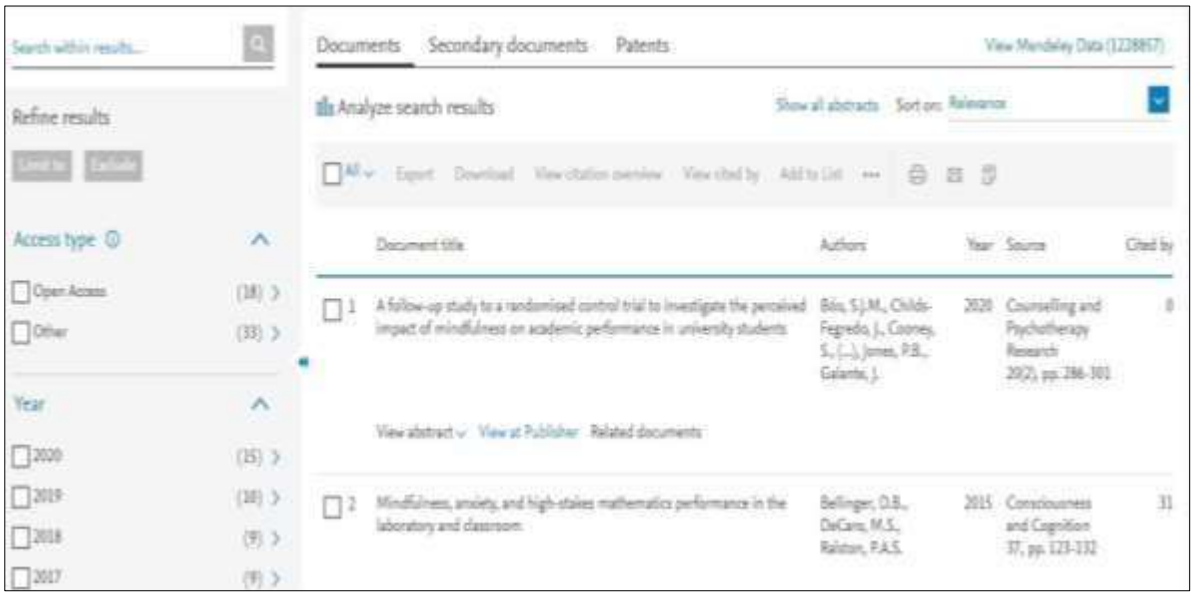


Nota. Documentos más citados extraídos de la base de datos Scopus en el periodo 2015-2020 para el tema deinvestigación "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes universitarios". https://www-scopus-com

El documento con mayor relevancia (el que incorpora la mayor cantidad de términos de la ecuación de búsqueda) es el siguiente "A follow-up study to a randomised control trial to investigate the perceived impact of mindfulness on academic performance in universitystudents". Esto se aprecia en la figura 9.

Figura 9

Documento más relevante



Nota. Muestra los primeros 2 documentos que incluyen la mayor cantidad de términos. Recuperado en 17 deoctubre de 2020 de https://www-scopus-com.

Para el análisis todos los documentos fueron exportados desde Scopus en formato RIS y luego importados desde Mendeley.

Se ha trabajado únicamente con la base bibliométrica Scopus porque es la que nos permiteobtener “el máximo de información posible” (Icts, 2020). WoS integra “base de datos a partir de artículos publicados en las que han sido identificadas como las principales revistas académicas” (Cortés, 2015).

Herramientas de análisis

Gestor de Referencias

Se ha usado Mendeley, el que se constituye en un gestor de bibliografía, buscador de información científica, además de ser un sistema que ayuda en el almacenamiento y organización de documentos y se erige además como una red social de tipo académico que permite compartir referencias bibliográficas y documentos de investigación (Rodríguez Otero, 2015). Para el presente trabajo este gestor de referencias fue empleado básicamente para el almacenamiento de documentos.

Programa de procesamiento de datos

Se ha empleado VOSviewer que es una herramienta de software para la creación de mapas basados en datos de red (Ritchie et al., 2008) desarrollada en el Centre for Science and Technology Studies (CWTS) (Revista et al., 2016). Se han creado mapas y también se ha realizado visualizaciones de estos.

Para el procesamiento se aplicó la ecuación de búsqueda en Scopus y desde allí se exportó por el método CSV Excel a VOSviewer desde donde se hizo la importación para el análisis.

En cuanto a la metodología, VOSviewer utiliza una metodología cuantitativa para la construcción de los mapas bibliométricos, para lo que se requirió de i) recopilación de datos, ii) selección de las unidades de análisis, iii) cálculo de la frecuencia de coocurrencias y coautorías por países y autores y iv) visualización de las correspondientes unidades de análisisen mapas bidimensionales.

Ecuación de la búsqueda: Para el tema: "Impacto del mindfulness en el rendimiento académico universitario" se usó la ecuación de búsqueda que aparece en la figura 10.

Figura 10

Ecuación de búsqueda en Scopus

(TITLE-ABS-KEY (mindfulness) AND TITLE-ABS-KEY (academic AND achievement) OR TITLE-ABS-KEY (academic AND performance) OR TITLE-ABS-KEY (student AND achievement) OR TITLE-ABS-KEY (student AND progress) AND TITLE- ABSKEY (higher AND education AND institutions) OR TITLE-ABS-KEY (university) OR TITLE-ABSKEY (universities) OR TITLE-ABS-KEY (faculty)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMITTO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015))

En la búsqueda se ha empleado criterios de inclusión y exclusión. Las palabras elegidas para la ecuación han sido aquellas que pudieran permitir mayor precisión en el estudio en función al tema de investigación para así lograr acotar la búsqueda, esto sin dejar de incluir palabras asociados para los términos en el idioma inglés. Para esto se recurrió a Tesauro de la UNESCO, el que se constituye "en una lista controlada y

ISSN: 2617 - 0337

estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información" (TESAURO de la UNESCO, 2020).

A modo de ejemplo, en la figura 11 se puede notar lo que fue arrojado en TESAURO de la UNESCO sobre "rendimiento académico", uno de los términos de la ecuación de búsqueda en Scopus.

Figura 11

Términos relacionados a rendimiento académico

CONCEPTOS RELACIONADOS	Control de rendimiento escolar Eficacia del docente Evaluación del estudiante Norma académica Psicología de la educación	
PERTENECE AL GRUPO	Educación > Evaluación de la educación	
EN OTRAS LENGUAS	**Rendement scolaire**	francés
	Performance académique	
	Rendement de l'étudiant	
	Rendement académique	
	Performance scolaire	
	Academic achievement	inglés
	Academic performance	
	Student achievement	
	Student progress	
	Академическая успеваемость	ruso
	Характеристики академической работы	
	Успехи учащихся	
	Успеваемость учащихся	
	انجاز اكاديمي	árabe
	تحصيل دراسي	
	تقدم الطلاب	
	تحصيل اكاديمي	
	تحصيل الطلاب	
	اداء اكاديمي	
	انجازات الطلاب	

Nota. Términos sinónimos de la palabra "rendimiento académico" en otros idiomas. Recuperado en 17 de octubre de 2020 de http://vocabularies.unesco.org.

De esta manera se obtuvieron los siguientes términos como sinónimos para la inclusión enla búsqueda:

- *Academic achievement, academic performance, student achievement, student progress* (rendimiento académico).
- *Higher education institutions, university, universities, faculty* (Universidad)

Resultados y análisis por coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo deocurrencia de 2 palabras claves

- Tipo de análisis: coocurrencia
- Unidad de análisis: todas las palabras claves

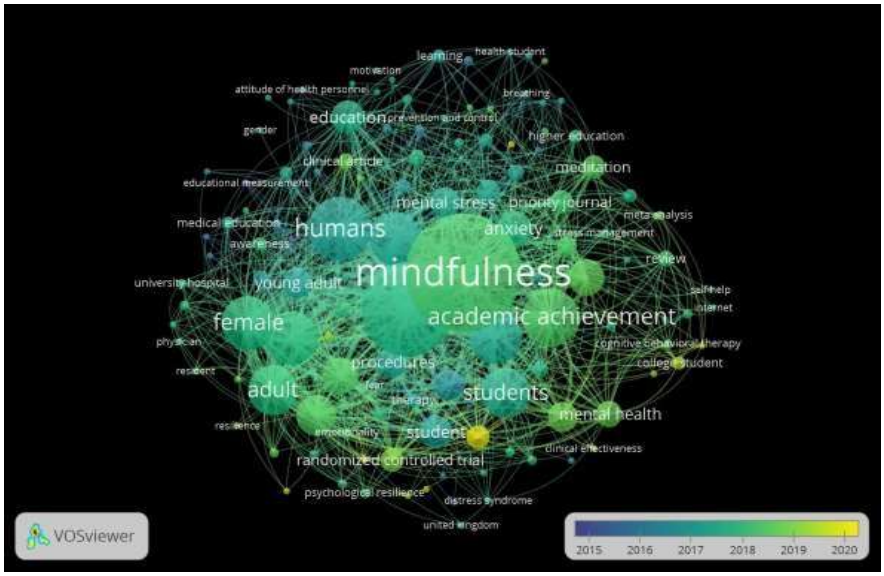
Análisis de visualización por superposición

Según el gráfico de la figura 12 se puede observar que el término mindfulness (atención plena) tiene un círculo de gran tamaño, lo que indicaría alta importancia del ítem. Asimismo, las publicaciones con la palabra correlational study (estudio correlacional) al estar más hacia la derecha en la barra de color en la esquina inferior (con color amarillo) indicarían mayor impacto (palabra clave para publicaciones más recientes alrededor del 2020). Lo mismo ocurre para academic performance (desempeño académico), que aparece con el mismo color.

Estos dos últimos términos no se distinguen bien en la figura 12, ya que VOSviewer ocultaetiquetas cuando están superpuestas, pero se pueden ver mejor en las figuras 13 y 14 (figuras ampliadas).

Figura 12

Mapa de superposición de palabras claves

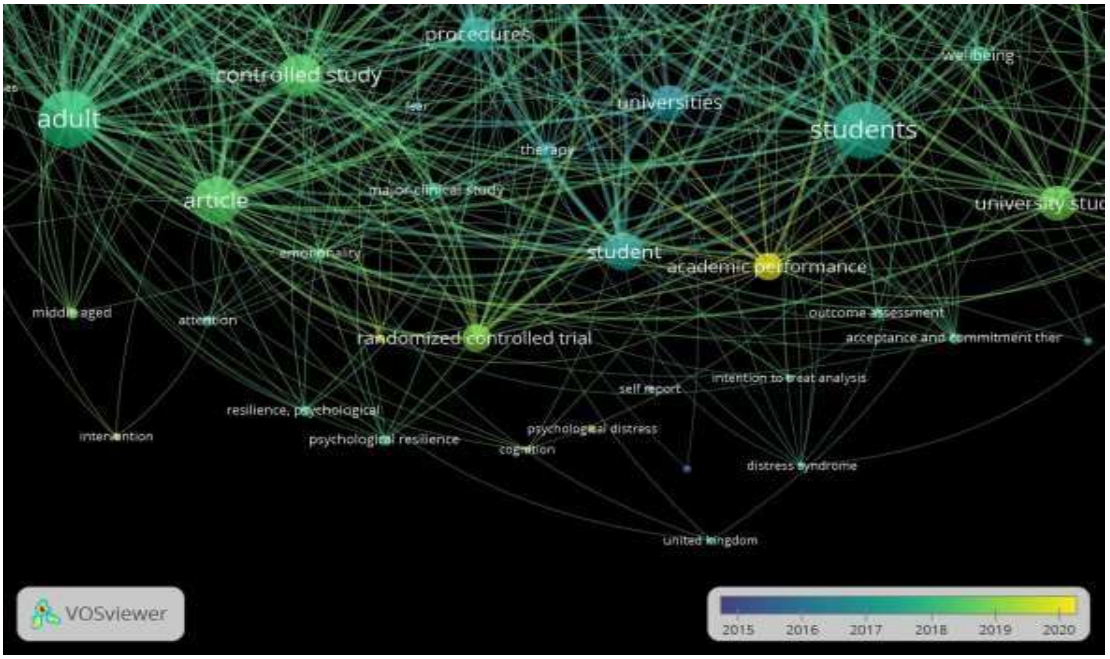


Nota. Mapa sobre coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo de ocurrencia de 2 palabras.http://www.vosviewer.com/

ISSN: 2617 - 0337

Figura 13

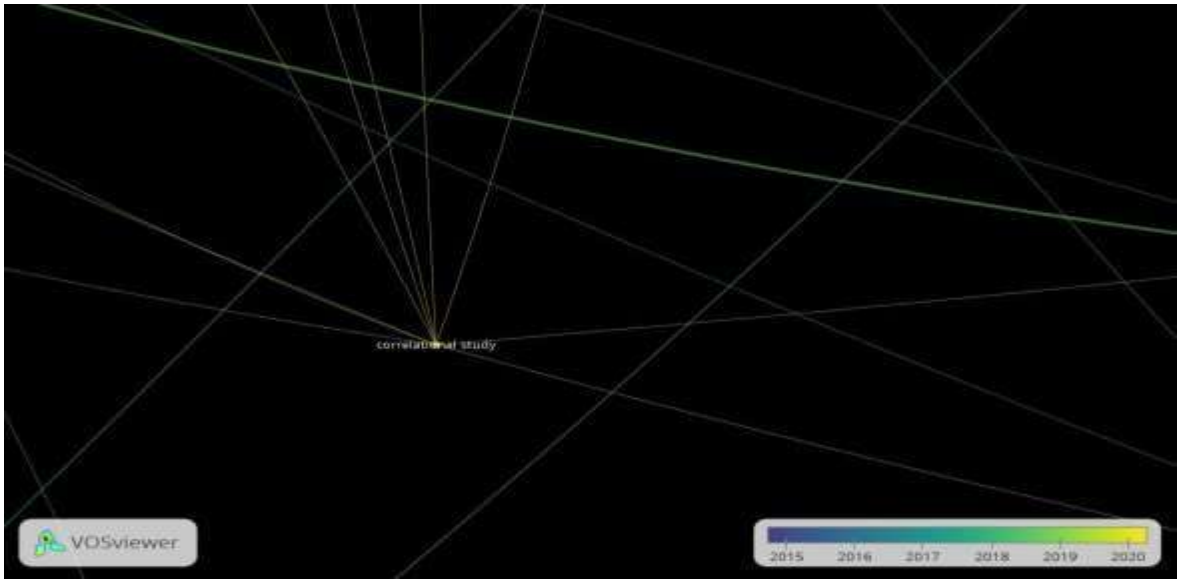
Mapa ampliado de superposición de palabras claves



Nota. Mapa ampliado sobre coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo de ocurrencia de 2 palabras.http://www.vosviewer.com

Figura 14

Mapa ampliado de superposición de palabra clave



Nota. Mapa de superposición sobre coocurrencia de palabra clave con mínimo de ocurrencia de 2 palabras.http://www.vosviewer.com

Análisis de visualización de red

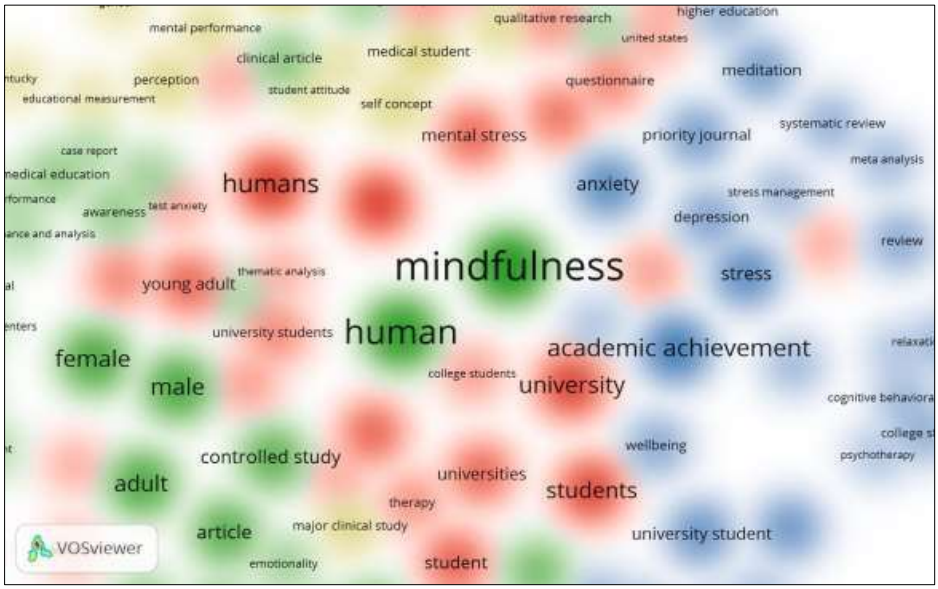
Según el análisis se puede notar que la palabra mindfulness aparece formando parte del cluster1 con términos como academic performance (desempeño académico), cognition (cognición), emotionality (emocionalidad), entre otros. El cluster 2 se constituye así en una red de 33 ítems,mientras que el cluster 1 lo componen 38 ítems, el 3 lo conforman 29 ítems y el cluster 4 lo constituyen 25 ítems. Se presentan un total de 4 clusters.

Análisis de visualización por densidad

De otro lado, haciendo el análisis de densidad se puede observar que las palabras en colores más intensos son a los que les corresponden mayor número de ocurrencias. Así se puede ver en la figura ampliada 15 que las palabras mindfulness y human (35 y 28 ocurrencias respectivamente) tienen un nodo de color más intenso que el de palabras como perception (percepción) y mental performance (desempeño mental) con 4 y 3 ocurrencias respectivamente.

Figura 15

Mapa de densidad de palabras claves



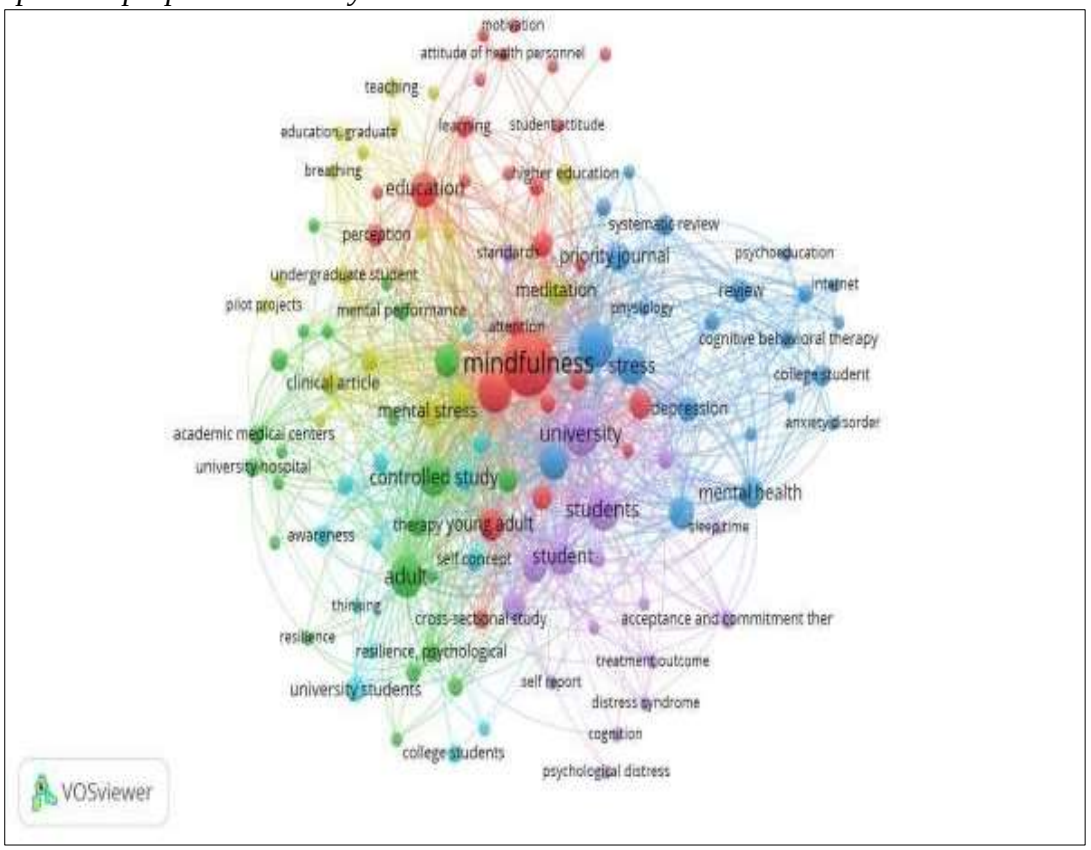
Nota. Mapa sobre coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo de ocurrencia de 2 palabras. http://www.vosviewer.com

Se pensó inicialmente en excluir también del análisis a “male” y “female”, sin embargo, sería interesante saber sobre una probable asociación entre el mindfulness y el género, pero al observar la tabla de ocurrencias tanto hombres como mujeres

aparecían con la misma cantidad de ocurrencias (16), por lo que no se constituiría el género en variable de relevancia. En consecuencia, estos dos términos también fueron excluidos. Se obtiene así, una nueva visualización de red (ver figura 16).

Figura 16

Mapa de superposición excluyendo términos

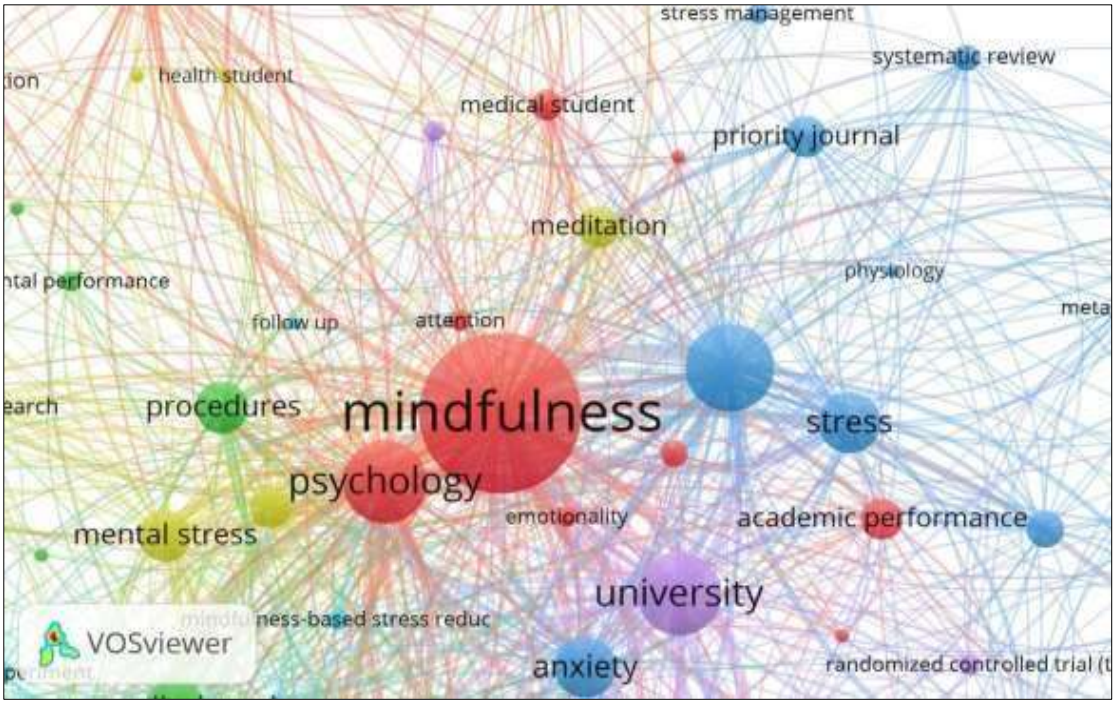


Nota. Mapa sobre coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo de ocurrencia de 2 palabras, excluyendo“human”, “humans”, “article” y “case report. http://www.vosviewer.com

Se distingue que las palabras mindfulness (atención plena) tiene la mayor cantidad de ocurrencias (36), seguidamente de las siguientes: academic achievement o logro académico (17), university o universidad (16) y psychology o psicología (16). En la figura 17 se aprecia que la palabra mindfulness tiene una gran cantidad de enlaces (links) con muchos otros términos claves.

Figura 17

Mapa de superposición ampliado de palabras claves con exclusión de términos



Nota. Mapa sobre coocurrencia de todas las palabras claves con mínimo de ocurrencia de 2 palabras, excluyendo“human”, “humans”, “article” y “case report. http://www.vosviewer.com

Análisis por coautoría por países

- Tipo de análisis: coautoría
- Unidad de análisis: países

Análisis de ratio citaciones/documentos por ciudad

Se realizó un análisis de citaciones considerando 1 como mínimo número de citaciones deun país y 3 como mínimo número de documentos según se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1

Ratio citaciones/documentos por ciudad con mínimo de 1 citación por país y 3 documentos comomínimo

Ciudad	Documentos	Citaciones	Ratio citaciones / documentos
Estados Unidos	17	117	=117/17=16,71
Australia	6	66	=66/6=11
Alemania	3	46	=46/3=15,33
Reino Unido	8	40	=40/8=5
España	3	7	=7/3=2,33

Nota. La tabla muestra los países con mayor citación promedio por documento

De la tabla se puede notar una mayor producción de documentos en Estados Unidos y la más baja producción en España, con 117 citaciones y 7 citaciones respectivamente. De otro lado, aparentemente Australia tiene mejor ubicación que Alemania si se ve únicamente la columna de citaciones, pero si se mira las ratios calculadas en la última columna, se distingue que la ratio es de 15,33 en Alemania versus 11 en Australia.

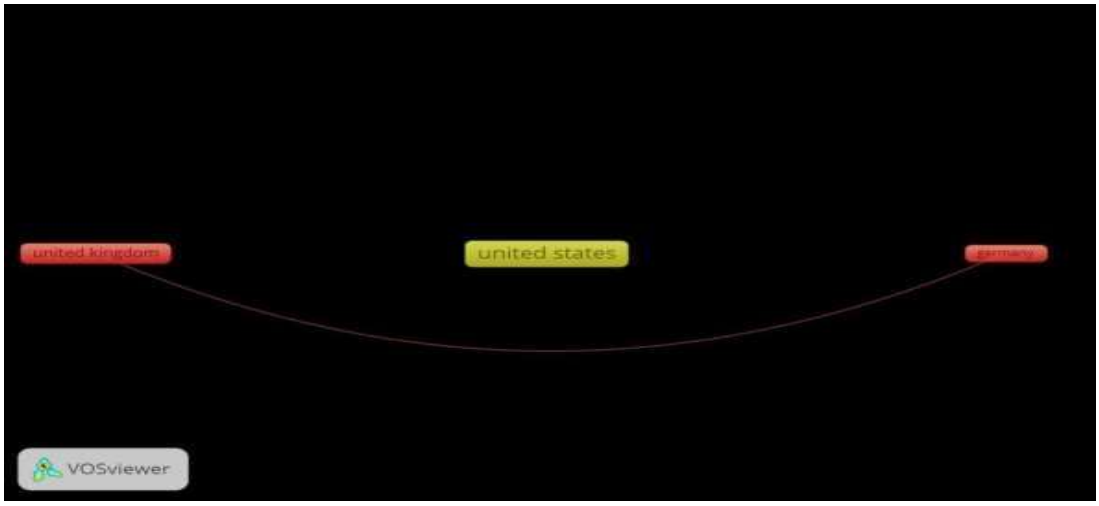
Análisis de visualización de red

Se puede apreciar la generación de 1 cluster entre Alemania y Reino Unido, mientras que Estados Unidos pertenece a otro cluster (con otro color).

Asimismo, en cuanto a documentos se ve que Estados Unidos tiene una mayor cantidad que Reino Unido y a su vez Reino Unido respecto a Alemania (detectado por el tamaño del rectángulo), tal como se observa en la figura 18 y como se apreció en la tabla 1.

Figura 18

Mapa de visualización de red por coautoría por países



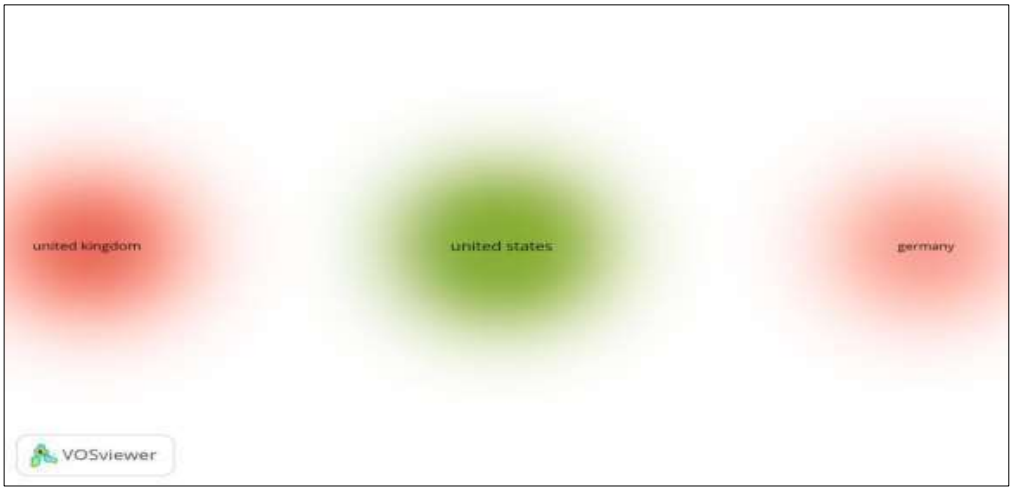
Nota. Se contempla 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3 como mínimo número de documentos. http://www.vosviewer.com

Análisis de visualización por densidad

Lo mencionado en el punto anterior se puede corroborar con la figura de densidad o de calor (ver figura 19); donde en orden descendente, la densidad en los siguientes países es como sigue: Estados Unidos, Reino Unido y Alemania.

Figura 19

Mapa de densidad por coautoría por países



Nota. Contempla 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3 como mínimo número de documentos. http://www.vosviewer.com

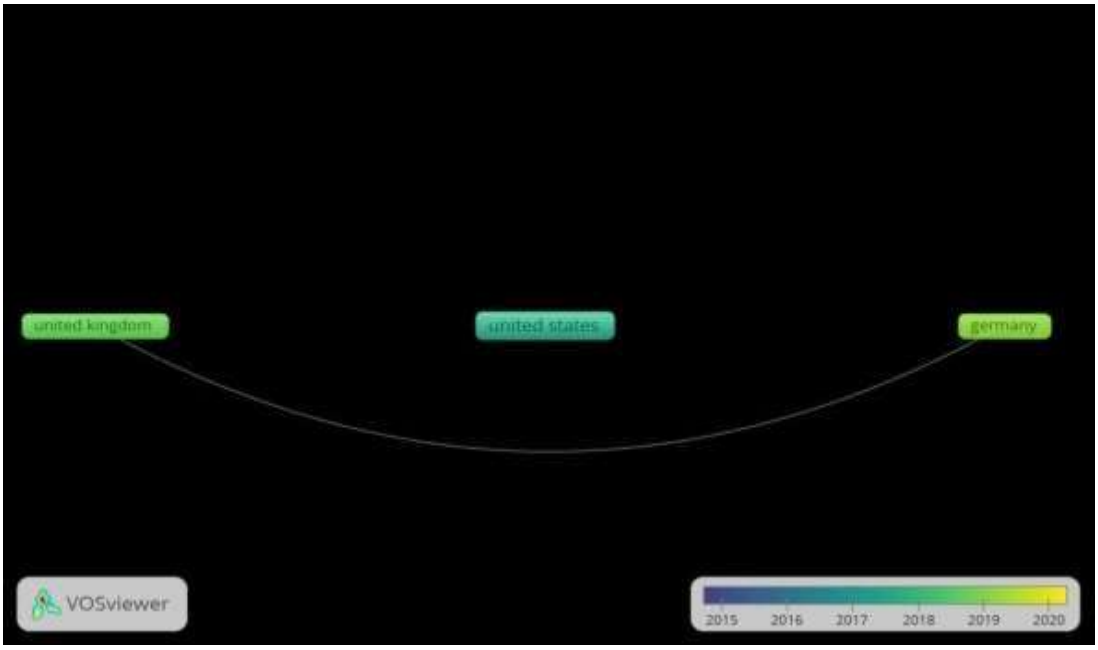
ISSN: 2617 - 0337

Análisis de visualización por superposición

Si lo que se quiere saber es qué país es el que tiene las publicaciones con más impacto estesería Alemania (cuyo color de rectángulo se acerca al extremo derecho en la barra inferior) encomparación con Estados Unidos y Reino Unido. Ver figura 20.

Figura 20

Mapa de visualización por superposición por coautoría por países



*Nota. C*ontempla 1 como mínimo número de citaciones de un país y 3 como mínimo número de documentos.http://www.vosviewer.com

Análisis de coautoría en autores

Análisis de ratio citaciones/documentos por autor primer escenario

Se hizo un análisis considerando un mínimo de 2 documentos por autor y un mínimo de 1citación de autor como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2

Ratio citaciones/documentos por autor con mínimo de 2 documentos por autor y 1 citación de autor

Autor	Documentos	Citaciones	Fortaleza total dellink	Ratio citaciones / documentos
Dufour G.	2	15	4	=15/2 =7,5
Galante J.	2	15	4	=15/2 =7,5
Jones P. B.	2	15	4	=15/2 =7,5
Cuijpers P.	2	11	2	=11/2 =5,5
Ebert D. D.	2	11	2	=11/2 =5,5
Chen J.	2	10	0	=10/2 =5

Nota. La tabla muestra los autores con mayor citación promedio por documento

En la tabla se observa que a Dufour le corresponde la mayor cantidad de citaciones/documentos, lo mismo que Galante y Jones. También distingue a través de la fortaleza total del *link* que hay una mayor relación respecto a la coautoría en los tres primeros autores de la tabla que con los dos siguientes (4 versus 2).

Análisis de visualización por superposición primer escenario

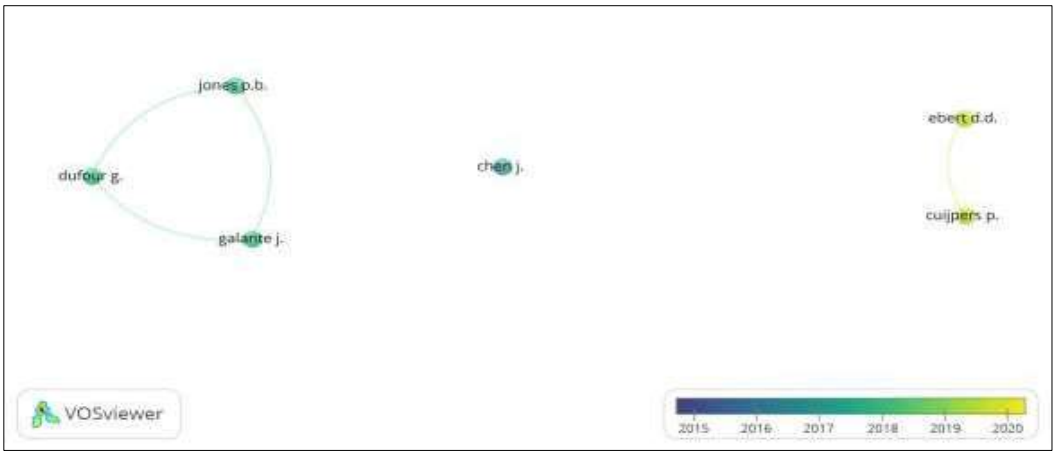
De otro lado, como se puede ver en la figura 21, si se hace la visualización por superposición se originan 3 clusters donde en dos de ellos existen interacciones. Así, los autores Dufour, Jones y Galante comparten enlaces, mientras que Ebert y Cruijpers lo hacen por otro lado. Asimismo, el autor Chen no tiene interacciones, aunque es probable que tenga enlaces con otros autores.

También, se distingue que las interacciones entre Ebert y Cruijpers en la línea de tiempo están más cerca de los últimos años.

ISSN: 2617 - 0337

Figura 21

Mapa de visualización por superposición por coautoría en autores según primer escenario



Nota. El primer escenario contempla un mínimo de 2 documentos por autor y un mínimo de 1 citación de autor. http://www.vosviewer.com

Análisis de ratio citaciones/documentos segundo escenario

Del análisis se observa que al hacer la búsqueda con mínimo 2 documentos y 1 citación podríahaber autores con documentos citados más veces así hayan sido los únicos que han escrito. Espor ello que se determinó también como uno de los objetivos de estudio hacer una búsqueda con un mínimo de 1 documento y 5 citaciones como mínimo, lo que se constituyó en el segundo escenario, con lo cual se obtienen los resultados observados en la tabla 3 donde se han considerado únicamente los primeros 6 registros para la elaboración de la misma.

Tabla 3

Ratio citaciones/documentos por autor con mínimo de 1 documento por autor y 5 citaciones de autor

Autor	Documentos	Citaciones	Fortaleza total del link	Ratio citaciones/documentos
Hahne A.	1	58	2	=58/1=58
Mcaleer R.	1	58	2	=58/1=58
Mcconville J.	1	58	2	=58/1=58
Glick D. M.	1	39	1	=39/1=39
Orsillo S.M.	1	39	1	=39/1=39
Friedrich A.	1	35	1	=35/1=35

Nota. La tabla muestra los autores con mayor citación promedio por documento

De la tabla 3 se puede apreciar que la gran mayoría de citaciones/documentos correspondena documentos únicos de autores como Hahne, Mccaleer y Mcconville con 58 citaciones para todos ellos, seguidos de Glick y Orsillo y prosiguiendo con Friedrich.

Se visualiza también que la fuerza total del enlace entre los 3 primeros autores es distintaque para los 3 últimos, ya que les corresponden numeraciones diferentes en la tercera columna.

Comparando los resultados de la tabla 3 con la tabla 2 se determina que la ratio citaciones/documentos de los autores Hahne, Mccaleer y Mcconville es 7,73 veces el númeroobtenido con los autores Dufour, Galante y Jones (58/7,5) y 10,54 veces el número obtenido por Cuijpers y Ebert (58/5,5).

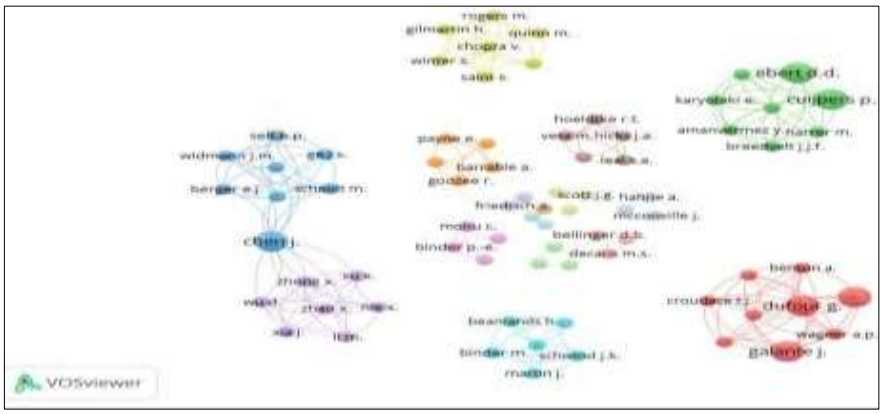
Se complementa la información de la tabla 3 con la figura 22 bajo el criterio de búsqueda de mínimo 1 documento y mínimo 5 citaciones por cada uno:

Análisis de visualización de red (segundo escenario)

Según la figura 22 se nota el grado de relación entre los autores por medio del color del nodode las etiquetas. Así, los autores que más referencias tienen (Hahne, Mcconville, Mcaleer) forman parte de este cluster.

Figura 22

Mapa de visualización por superposición por coautoría en autores según segundo escenario



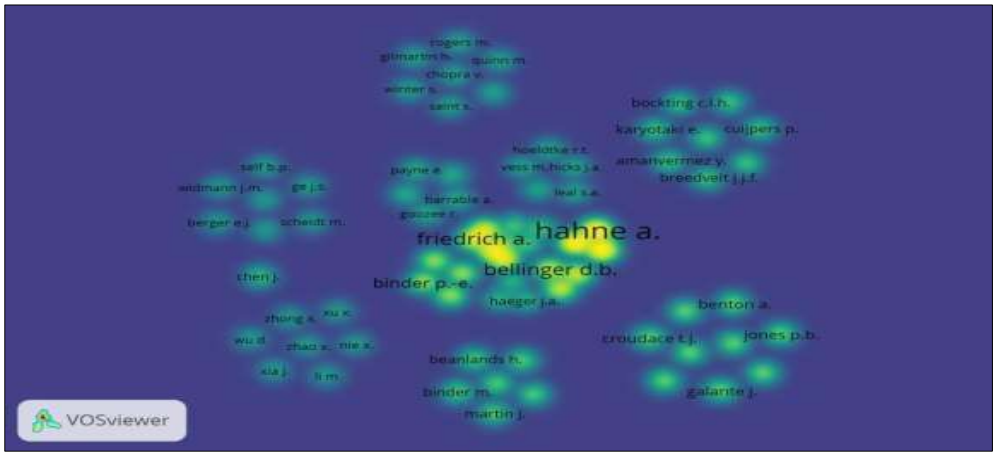
Nota. El segundo escenario contempla un mínimo de 1 documento por autor y mínimo de 5 citaciones. http://www.vosviewer.com

Análisis de visualización por densidad (segundo escenario)

De otro lado, según el mapa de calor o densidad de la figura 23 y haciendo análisis porcitaciones se determina la mayor intensidad para los autores con mayores citaciones.

Figura 23

Mapa de densidad por coautoría en autores según segundo escenario



Nota. *E*l segundo escenario contempla un mínimo de 1 documento por autor y mínimo de 5 citaciones. http://www.vosviewer.com

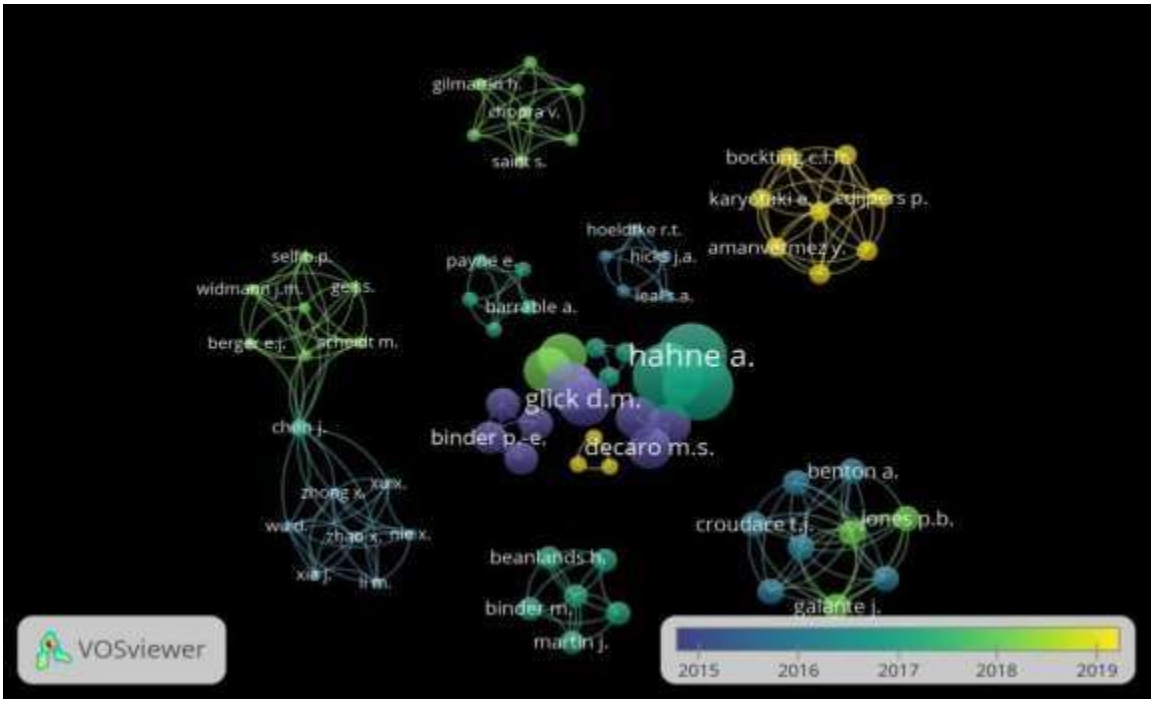
Análisis de visualización por superposición segundo escenario

Ante la pregunta ¿acaso los autores más citados lo son porque sus publicaciones son más antiguas o porque son más relevantes?, se ha realizado el análisis con la barra de color. De estamanera, según se aprecia en la figura 24 los autores del cluster amarillo tienen mayor impactodebido a que sus publicaciones son más recientes, como las del 2019 (ver la barra de color inferior derecha). Los autores con publicaciones más recientes corresponden a Amanvermez, Bockting, Breedvelt, Karyotakie y Cuijpers.

De otro lado, a partir de la tabla 3, la cual muestra solo los 6 resultados más altos de citaciones, se sabe que la cantidad de citaciones obtenidas para estos autores fue de 11 para cada uno. Asimismo, la cantidad de citaciones de Hahne, Mccaleer y Mcconville es 5,27 vecesla obtenida por Amanvermez, Bockting, Breedvelt, Karyotakie y Cuijpers (58/11).

Figura 24

Mapa de visualización por superposición por coautoría en autores según segundo escenario



Nota. El segundo escenario contempla un mínimo de 1 documento por autor y mínimo de 5 citaciones. http://www.vosviewer.com

Conclusiones y recomendaciones

Respecto al objetivo general 1

Las palabras con mayor coocurrencia en todas las palabras claves considerando un mínimo de 2 palabras clave fueron mindfulness y human. Las palabras con mayor ocurrencia al excluir términos no significativos fueron mindfulness, academic achievement, university y psichology, por lo que se concluye que sí ha habido impacto con la exclusión.

Se recomienda ahondar en publicaciones de revistas científicas relacionadas con la psicología por cuanto la atención plena (mindfulness) es un proceso cognitivo y los procesos cognitivos son de interés de la psicología, apreciándose así relación entre mindfulness y palabras como breathing (respiración), anxiety (ansiedad), stress (estrés), resilience (resiliencia), anxiety (ansiedad) y sleep time (tiempo de sueño).

Respecto al objetivo general 2

Los países con mayor ratio citación/documentos en orden descendente fueron Estados Unidos, Alemania y Australia.

Se recomienda consultar documentos referidos al tema de investigación y que hayan sido producidos en los países antes mencionados, aunque con publicaciones de Alemania o Reino Unido sería poco probable llegar a publicaciones de Estados Unidos, por la baja fortaleza en el enlace. Se aconseja una mirada especial en Alemania, porque si bien podría creerse que la cantidad mayor de citaciones obedece a una mayor antigüedad de las publicaciones, esto no es así, ya que las publicaciones de este país son por el contrario las más recientes y por tanto con mayor impacto.

Respecto al objetivo general 3

Sí existe impacto de la reducción de cantidad de documentos en 1 y aumento en la cantidad de citaciones por autor en 4 como parámetros de filtro del tema de investigación sobre el ratio citaciones/documentos por autor, ya que para el primer escenario de 2 documentos como mínimo y 1 citación como mínimo se obtuvo que sería relevante detenerse en los documentos que pertenecen a los autores Dufour, Galante y Jones, mientras que con el segundo escenario de 1 documento como mínimo y 5 citaciones como mínimo, los autores que más deberían consultarse serían Hahne, Mccaleer y Mcconville por corresponderles el mayor ratio de citaciones/documentos.

Se recomienda centrarse en los autores Hahne, Mccaleer y Mcconville, porque la ratio citación /documento es 7,73 veces el número obtenido con los autores Dufour, Galante y Jones. Por otro lado, se recomienda a los autores Hahne, Mccaleer y Mcconville, porque sus publicaciones a pesar de ser del 2017, es decir solo 2 años antes que las de los autores Amanvermez, Bocking, Breedvelt, Karyotakie y Cuijpers, tienen una cantidad de citaciones de 5,27 veces la obtenida por estos últimos. Asimismo, aunque a los autores Cuijpers y Ebert según el primer escenario les corresponde publicaciones más recientes que Dufour, Galante y Jones, los autores Hahne, Mccaleer y Mcconville deben seguirse priorizando por tener ratio citación/documento de 10,54 veces el número obtenido por Cuijpers y Ebert.

Conflicto de Intereses

El autor declara que no tiene ningún tipo de conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

No existen sujetos en el estudio. Los datos obtenidos fueron extraídos de la base de datos Scopus. El trabajo de investigación ha citado toda la información respecto a la construcción del trabajo de investigación.

Financiamiento

El trabajo no ha contado con financiamiento externo.

Referencias

Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de La Sociedad Española Del Dolor*, *21*(6), 359-360. https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010

Cadena, P., de la Cruz-Morales, F. Del, Rosario, Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila,J., Salinas Cruz, Eileen, & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, *8*(7), 17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200709342017000701603

Cortés, J. (2015). Web of Science: termómetro de la producción internacional de conocimiento. Ventajas y limitaciones. *CULCyT*, *29*, 5-15.

Cortés, M., & Iglesias León, M. (2004). Generalidades sobre Metodologías de la Investigación. *Universidad Autónoma Del Carmen*, 1-105. https://www.unacar.-mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf

Fernández, A. P., & Díaz, P. (2003). La investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. *Investigación Educativa*, *7*(11), 72–91.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

Maegraith, B. (1968). Tropical diseases. 2. Malaria. (II). Management and treatment. In *Nursing times* (Vol. 64, Issue 12).

Martín, M. del C. P. (2015). Abducción, método científico e Historia. Un acercamiento al pensamiento de Charles Pierce. *Revista Paginas*, *7*(14), 125. https://doi.org/10.35305/rp.v7i14.161

Moñivas, A., García-Diex, G., & García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría [Mindfulness: Concept and Theory]. *Portularia*, *12* (Addenda), 83-89. https://doi.org/10.5218/prts.2012.0009

Muñiz, M. (1994). *1 Estudios-De-Caso-En-La-Investigación-Cualitativa*. 1–8.

Paneque, R. J., & Habana, L. (1998). *Metodología De La Investigación ElementosBásicos Para La Investigación Clínica*. 1-95.

Qualitative, T. H. E., & In, I. (2006). *La investigación cualitativa en educación*. *10*(18), 57–66.

Redero-García, E. (2016). *Aplicación del mindfulness en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria*. http://reunir.unir.net/handle/12345-6789/3945

Revista, A. L. A., Salud, E. D. E., & Gálvez, C. (2016). Visualización De Las Principales Líneas De Investigación En Salud Pública: Un Análisis Basado En Mapas Bibliométricos Aplicados a La Revista Española De Salud Pública (2006-2015). *Revista Española de Salud Pública*, *90*, 1-10.

Ritchie, A., Teufel, S., & Robertson, S. (2008). Using terms from citations for IR: Some first results. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notesin Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, *4956 LNCS* (April), 211-221. https://doi.org/10.1007/978-3-54078646-7_21

Rodríguez, M. C. (2015). *Manual de mendeley Google*. http://biblioteca.ucm.es/-data/cont/docs/39720131212guiadeusodemendeley2.pdf

Sabour, S. (2017). Reliability of smartphone-based teleradiology for evaluating thoracolumbar spine fractures: statistical issue to avoid misinterpretation. *Spine Journal*,*17*(8), 1200. https://doi.org/10.1016/j.spinee.2017.04.017

Salgado, C. (2018). *Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. *Scopus - Research Intelligence*. (2019). 1-83.

Tesauro de la UNESCO. (12 de octubre de 2020). https://vocabularies.unesco.org.

Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA Spanish.pdf. In *Medicina Clínica* (Vol. 135, Issue 11, pp. 507-511). http://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/-files/public/uploads/PRISMA_Spanish.pdf

Vargas, Z. R. (2009). La Investigación aplicada: Una forma de conocer lasrealidades con evidencia científica. *Revista Educación*, *33*(1), 155. https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538

Trayectoria académica

Alfredo José Galdo Jiménez

Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Marcelino Champagnat, con grado de Maestría en Administración de Negocios en la Universidad de Lima y Universitat Autónoma de Barcelona (graduado en el segundo puesto de la promoción) y estudios de pregrado en Administración de Empresas en la Universidad de Lima (graduado con el primer puesto de su promoción). También cuenta con estudios de Posgrado en Especialización Ejecutiva Gerencial en el área de Administración en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Ciencias Aplicadas (UPC) sobre Planeamiento Estratégico y Balanced Scorecard, Master Class de Metodología de la Investigación en la Universidad San Martín de Porres y varios cursos de especialización en investigación científica y docencia universitaria en la Universidad de Lima. Certificación de Design Thinking en EAE Business School (España). Ha sido merecedor de reconocimientos por su desempeño profesional y académico.

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167
ISSN: 2617-0337

Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios

Study habits and self-regulated learning in university students

Recibido: 27 de noviembre 2020 Evaluado: 11 de enero 2021 Aceptado: 05 de abril 2021

Sandra Gabriela Terry Advíncula
Autor corresponsal: 1010sandra2016@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0544-456X
Quality Certificate Organization SAC, Perú.

Smits Dante Tucto Aguirre
smitsdante@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6430-5570
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Cómo citar

Terry, S. y Tucto, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 159-176. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar si existe relación entre las variables hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado. El diseño de estudio fue no experimental transversal de alcance correlacional. La muestra estuvo integrada por 90 estudiantes de un total de 280 estudiantes del VIII ciclo de la carrera de administración y negocios internacionales de una universidad privada de Lima. Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios A y B. Una vez analizados los resultados, se pudo evidenciar que, para la muestra de este estudio, entre las variables hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado existe correlación estadística positiva significativa de $p < .05$ y rho de Sperman de $\rho = 0.890$.

Palabras clave: *hábito de estudio, aprendizaje autorregulado, estudiantes universitarios.*

Summary

The general objective of this research was to determine if there is a relationship between the variables study habits and self-regulated learning. The study design was a non-experimental cross-sectional correlational scope. The sample consisted of 90 students, out of a total of 280 students from the VIII cycle of the international business and administration career at a private university in Lima. The instruments used were questionnaires A and B. Once the results had been analyzed, it was evident that, for the sample of this study, between the variables study habits and self-regulated learning there is a significant positive statistical correlation of $p <.05$ and rho of Sperman of $\rho = 0.890$.

Keyword: *study habit, self-regulated learning, university student.*

Introducción

Los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado conforman dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por un lado, el hábito de estudio requiere disciplina, pero se vuelve hábito por la constante repetición que modifica la actitud del estudiante (Vicuña, 2005). Asimismo, García, C., Gutiérrez, M. y Condemarín, E. (2005) señalan que estos buenos hábitos de estudio se adquieren con responsabilidad y compromiso en el estudio; además, indican que la motivación personal, la fuerza de voluntad, el empeño y disciplina son fundamentales para generar mencionado hábito.

Los hábitos de estudio son determinantes para que el estudiante logre un buen desempeño académico, debido a que el estudio constante y el aprendizaje permanentemente son fuertes reveladores del éxito académico. A esto se debe añadir la forma en que el individuo organiza y planifica su tiempo, además de las técnicas y los métodos que utiliza al estudiar (Montes, 2012).

Vicuña (2005) propone cinco dimensiones de los hábitos de estudio. La primera consiste en lasformas de escuchar la clase; según Kirton (2013), se refiere a cómo el aprendiz se comporta durante una clase: si presta la atención debida, si registra y ordena los apuntes tomados en clase, si interviene constantemente y dialoga con sus compañeros y el docente o si se distrae rápidamente en clase.

Otra dimensión de esta variable es la actitud frente al estudio. Fernández (2014) manifiesta quees un componente que indica cómo el estudiante cumple con sus tareas fuera de las aulas y quéestrategias y técnicas utiliza para aprender. Esta dimensión se consolida con el apoyo que ofrece el profesor dentro del aula.

La tercera dimensión es la solución de tareas académicas. Según Bell (2002) implica el cumplimiento de los quehaceres académicos y si es responsable o no al cumplir con ellas. La cuarta dimensión consiste en la preparación para los exámenes. De acuerdo con Kirton (2013),esta dimensión está relacionada con el logro del aprendizaje esperado como resultado del estudio, es decir, si el estudiante se preparó para desarrollar un examen

exitoso o no. Por último,el acompañamiento a la hora de estudiar, según Enríquez, Fajardo y Garzón (2015), es una dimensión vinculada con las condiciones con las que cuenta el estudiante: tiempo, distracciones, mobiliario adecuado, condiciones ambientales, condiciones físicas de descanso y alimentación.

El proceso de aprendizaje en el ser humano difiere de cada individuo —unos pueden ser más responsables y habilidosos; otros, sentirse motivados, o, todo lo contrario—; incluso varía de persona a persona el compromiso con los estudios y la capacidad cognitiva. Por tal, si no se pone en práctica el hábito de estudio como una disciplina, no habrá progreso académico, es decir, solo la puesta en práctica de los buenos hábitos de estudio va a permitir que el proceso de aprendizaje mejore (López, 2009).

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado no es una cualidad con la que nace el ser humano, pero sí nace con la capacidad de entrenarse para él, debido a que toda persona tiene las mismas posibilidades de aprender y poner en práctica su aprendizaje. Woolfolk (2010) manifiesta que el aprendizaje autorregulado constituye un proceso voluntario para medir y guiar nuestro propio aprendizaje a partir de la metacognición que consiste en planificar, ejecutar y evaluar el propio aprendizaje. De esta manera, se puede entender cómo y de qué forma el estudiante puede lograr sus propias metas académicas y además sentirse responsable de dicho proceso, lo que contribuirá a la construcción de su propio conocimiento (Zimmerman, 2008). Debe de estar en la capacidad de comprobar los resultados de su propio proceso de aprendizaje. Si los resultados son positivos, debe aplicarlos nuevamente en beneficio de un nuevo aprendizaje; mientras que, si fueran negativos, el estudiante tiene la posibilidad de modificarlos; en otras palabras, los resultados positivos y negativos contribuyen en el aprendizaje: para imitarlos, evitarlos o superarlos según sea el caso (Díaz, 2005).

Según lo propuesto por Zimmerman (2008), se considera como dimensiones del aprendizaje regulado la planificación, la ejecución y la evaluación. La planificación ayuda a establecer los objetivos con los que el aprendiz confronta y analiza la tarea a realizar, luego evalúa su capacidad para resolverla y diseña un plan de acción. En la fase de ejecución se verifica el esfuerzo por aprender, así, en esta fase el interés por aprender es fundamental; por ello, la motivación por aprender no debe disminuir y el monitoreo de la

ISSN: 2617 - 0337

ejecución de la tarea es vital para alcanzar el aprendizaje deseado. En la fase de reflexión o evaluación el estudiante valorasu aprendizaje en función de los resultados obtenidos —ya sea de éxito o fracaso—, y si fueranegativo, debe tomar medidas de cambio para mejorar el proceso de aprender.

En ese contexto, todo estudiante universitario, para lograr su carrera profesional, debe estar en la capacidad de aprender a aprender. Esto involucra dominar una serie de habilidades y aplicar técnicas de estudio adecuadas para lograr un buen aprendizaje; es decir, sin estos dos factores, cualquier hábito de estudio fracasará en su intento de comprender una materia universitaria compleja (Vicuña, 2005).

En esta misma línea, Arco y Fernández (2011) manifiestan que el hábito de estudio es cómo el aprendiz se involucra en su quehacer académico a partir del desarrollo de la costumbre de aprender de manera permanente; lo que conlleva la forma de organizarse respecto a los tiempos, espacios, métodos y entre otros aspectos que intervienen en el estudio.

Es fundamental que el estudiante cuente con elementos relevantes para generar un hábito y saber cómo estudiar adecuadamente para lograr el aprendizaje, así como lo manifiesta Perellón (2014): la comprensión es relevante a la hora de estudiar; así como también lo son, para lograr los objetivos académicos, desarrollar un horario y adecuar el ambiente para el estudio.

Estudiar óptimamente no es fácil, porque conlleva a una serie de métodos adecuados que un buen porcentaje de estudiantes no está acostumbrado a desarrollar. Es más probable olvidar lo aprendido en un corto tiempo que retener los conocimientos por largos periodos de tiempo. Sin embargo, esto último es posible si el aprendizaje se desarrolla con concentración, comprensión e investigación (Calero, 2007).

La práctica pedagógica es fundamental en el desarrollo del estudiante, implica generar condiciones académicas para fortalecer los hábitos de estudio efectivo y propiciar en los estudiantes la responsabilidad y el compromiso basado en su aprendizaje de calidad (Oñate, 2001). Es básico que los estudiantes cuenten con un asesor o un guía que le contagie el amor por el estudio, que los motiven y aconsejen en el proceso de aprender a

aprender, convirtiéndose en estudiantes independientes y responsables de sus propios conocimientos, solo así se podrá conseguir que sean profesionales competentes (López, 2000).

Asimismo, es importante que el estudiante conozca y practique la autorregulación de su aprendizaje; esto es, no solo debe de buscar hacerse de información nueva, sino que también debe de establecer sus propios deseos de aprender, planificar, ejecutar y autoevaluarse de manera consciente en el avance del conocimiento adquirido (Zimmerman, 2008). Esta forma de estudio autorregulado o autonomía en la educación debe ser el fin último de la educación, que vendría a ser el saber aprender a aprender.

El aprendizaje consiste en adquirir nuevos conocimientos, es por ello que el estudiante debe, en primer lugar, conocerse así mismo, conocer los saberes previos con los que cuenta, tener el conocimiento de eso que hacemos y conocemos y que accedemos por medio de la metacognición. Respecto a esto, Monereo (2003) manifiesta que el estudiante difícilmente podrá autorregularse si no se conoce a sí mismo: sus emociones, sus intereses. Es importante que el estudiante sepa sobre los mecanismos que utilizará para aprender y si se encuentra motivado; además, resulta necesario que sea consciente de su capacidad cognitiva.

Un buen aprendizaje se logra con disciplina, responsabilidad, compromiso ante los estudios y como lo indican Escribano y Del Valle (2008) que aprender es un proceso de construir el conocimiento, donde el aprendiz decide de cómo llevar a cabo ese proceso y para que se obtenga un aprendizaje significativo debe incorporar al conocimiento existente nuevos conocimientos.

Es por esa razón y a partir de lo antes mencionado que se debe profundizar en el estudio de estos dos temas importantes. Como lo plantea Rue (2009) el futuro profesional debe adquirir una autonomía, compromiso y responsabilidad para dirigir su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida, debido a que la vida se basa es un constante aprendizaje.

En investigaciones anteriores que han tratado los temas de hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado, aún se encuentra que existen algunas deficiencias con respecto

ISSN: 2617 - 0337

al aprendizaje en los estudiantes universitarios, debido a que muchos desconocen cómo estudiar y a la vez cómo autorregular el aprendizaje obtenido, por lo tanto, la preocupación de la falta de adecuados hábitos de estudio y la metacognición de los aprendices viene de épocas anteriores y aún en estos tiempos sigue siendo un tema de mucha preocupación.

El presente estudio hace énfasis a la problemática de la educación con renovado interés por estas dos variables, esto debido a que existe la preocupación de la deserción y/o el fracaso estudiantil en los universitarios, se puede observar que los problemas educativos tanto de la deserción de estudiantes universitarios, los profesionales poco o nada competentes y muchas razones desconocidas por lo que los estudiantes no concluyen con sus estudios tienen que ver con los incorrectos métodos a la hora de estudiar.

Nos preguntamos ¿por qué algunos estudiantes sobresalen en las aulas de clase obteniendo buenas calificaciones y otros no?, ¿a qué se debe que una cantidad de profesionales no trabajen en lo que han estudiado?, ¿por qué otros tienen falta de interés y/o compromiso con sus estudios?, se puede mencionar que el estudiante al no conocer las técnicas de cómo estudiar y no tener el hábito constante de hacerlo con disciplina, responsabilidad y amor por el estudio recae en ellos la desmotivación, es por esa razón que algunos sobresalen en los estudios, otros no y muchos otros dejan de estudiar, dicho esto, se concluye que existe un acentuado problema en la buena educación universitaria.

El adquirir conocimientos y aprender es responsabilidad propia del estudiante, ellos deben conocer y poner en práctica edemas de los buenos hábitos de estudio, también el tema de la autorregulación de su aprendizaje, donde sepan cómo planificar, organizar y evaluar el avance de sus conocimientos, solo así, se podrá conseguir que los futuros profesionales sean competentes.

En tal sentido, la educación requiere de una reforma inmediata en los estudiantes y son ellos mismos quienes deben de ser conscientes de su educación, deben conocer y poner en práctica estas dos variables debido a que para el proceso de sus estudios universitarios son factores decisivos si desean el éxito académico, por lo tanto, es considerable conocer cómo funcionan estas variables en el contexto de la población

estudiantil.

De acuerdo con la fundamentación y por las consideraciones expuestas se plantea la siguiente interrogante como problema general: ¿qué relación existe entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de administración y negocios internacionales de una universidad privada de Lima?

Por tanto, para realizar la presente investigación se ha revisado antecedentes de algunos autores, Ortega (2012) y Argentina (2013) concuerdan en que los aprendices que adecuan los hábitos de estudios día a día logran el éxito académico durante la trayectoria estudiantil, a diferencia de quienes no practican dichos hábitos.

Por otro lado, Cano (2016), en su investigación, concluye que los estudiantes no emplean los hábitos de estudios constantemente, solo de forma regular debido a que algunas veces los adoptan y en otras oportunidades no, y esto se debe a una serie de elementos internos y externos que influyen de manera positiva y negativa en ellos, esto implica contar con un lugar adecuado, ventilado e iluminado para el desarrollo de sus estudios, también influye el aspecto interno del individuo como su motivación e interés en aprender.

Asimismo, Norabuena (2011) señala que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje mejoran significativamente en el desarrollo de sus estudios, del mismo modo se aprecia una relación buena y significativa entre el aprendizaje autorregulado de las áreas: cognitiva y motivacional para un buen rendimiento académico.

Ordaz y Meza (2013) señalan que el taller sirvió para enseñar diversas técnicas de aprendizaje que repercuten en el desarrollo académico de los estudiantes, asimismo, llegan a la conclusión de que cuando se aplican adecuadamente los elementos de autorregulación se puede lograr cumplir con las metas académicas propuestas inicialmente. Luego al observar los resultados del taller se tuvo en cuenta dos puntos importantes; primero no todos los estudiantes conocen y se desenvuelven bien en habilidades del aprendizaje autorregulado, el otro punto es también preocupante, debido a que siguen apoyándose en desarrollar aprendizaje memorístico, en consecuencias no hacen uso de estrategias para contribuir con la construcción de su propio conocimiento.

ISSN: 2617 - 0337

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de administración y negocios internacionales de una universidad privada de Lima.

En ese sentido, considerando las nuevas expectativas que trae consigo las exigencias en la educación universitaria, se centra un gran interés en la investigación de estas dos variables, teniendo como propósito y finalidad conocer la relación que existe entre los hábitos de estudios y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel superior, asimismo, es necesario analizar el poco interés que le dan los estudiantes a estas dos variables cuando están desarrollando una carrera universitaria para lograr un título profesional. Es decir, la universidad debe contribuir a que los estudiantes mejoren su nivel académico, desarrollando en ellos una mayor capacidad de autorregulación, ya que está demostrado que la autorregulación en los estudios es un componente que contribuye al buen aprendizaje, por lo tanto, la presente investigación busca viabilizar y generar propuestas de solución relacionadas con las variables de estudio, y de acuerdo con los resultados se busque la solución para mejorar el quehacer académico como respuesta a las exigencias del mundo competente en el que vivimos.

Con lo anterior, se evidencia que una institución universitaria debe de preocuparse para que sus estudiantes logren ser competentes y exitosos en los logros de sus aprendizajes. Para ello, deben de programar charlas continuas en los temas de la planificación y organización del tiempo para el estudio, incentivarlos a que adopten el compromiso y responsabilidad para que planifiquen y ejecuten las actividades con respecto a sus estudios y como último proceso que aprendan a evaluar su aprendizaje, por lo tanto, se recomienda incentivar en ellos el aprendizaje autónomo, donde desarrollen una cultura de investigación propia para su desarrollo profesional y que sientan que son los protagonistas de la construcción de sus propios conocimientos, asumiéndolo el control de sus logros académicos y satisfacción personal, solo así podremos lograr egresados exitosos, competentes que contribuyan de manera activa, eficaz y comprometidos con la sociedad y el desarrollo del país.

Métodos

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo y es de tipo básico, su diseño es no experimental transversal de alcance correlacional.

Los estudios descriptivos tienen como finalidad especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 80). Por su parte, el propósito del estudio correlacional es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o en un contexto en particular (Hernández, et al., 2014, p.94).

En este sentido, la población de la investigación está constituida por 280 alumnos que pertenecen a ambos sexos y estudian en siete aulas distribuidas en tres turnos, mientras que la muestra está constituida por 90 estudiantes.

Para acopiar los datos de ambas variables, se aplicó la técnica de la encuesta. Como instrumento se elaboró un cuestionario de 48 ítems: 30 ítems para medir los hábitos de estudios y 18 ítems para medir el aprendizaje autorregulado. Este se aplicó después de pasar por un proceso de validez sometido al juicio de expertos. Para el proceso de confiabilidad, se realizó la fiabilidad del Alpha de Cronbach, del que se obtuvo los siguientes valores: hábitos de estudios = 0,877 y, aprendizaje autorregulado = 0,869; por lo que se interpreta que ambos instrumentos son confiables.

Resultados

Después de recolectar los datos correspondientes a las dos variables de estudio (hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado), estos fueron tabulados y procesados. A continuación, se presentan los resultados en tablas.

En la tabla 1, se observa que el 55,6 % no cuenta con adecuados hábitos de estudio, mientras que el 30,0 % está en el nivel medio y solo el 14,4 % cuentan con un alto dominio respecto a esta variable.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 1

Medidas de frecuencia de la variable hábitos de estudio

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Baja	50	55,6
	Media	27	30,0
	Alta	13	14,4
	Total	90	100,0

Fuente: base de datos de las encuestas.

En la tabla 2, se evidencia que el 57,8 % no tiene clara la autorregulación en su aprendizaje, mientras que el 27,8% la maneja a un nivel regular, y el 14,4 % muestra un mejor conocimientode la autorregulación.

Tabla 2

Medida de frecuencia de variable aprendizaje autorregulado

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	52	57,8
	Regular	25	27,8
	Alto	13	14,4
	Total	90	100,0

Fuente: base de datos de las encuestas.

En la tabla 3, se observa que existe un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.890*, lo que se interpreta como una alta correlación significativa al nivel 0,05 bilateral. Debido a que se obtiene que el valor de $\rho = 0.00$ ($\rho < 0.05$), se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe relación entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra.

Tabla 3

Correlación y significación entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado

			Hábitos de estudio	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Hábito de estudio	Coeficiente de correlación	1,000	,890**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,890**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

** La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Discusión

Los datos recolectados de la muestra evidenciaron que entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado existe una relación estadística positiva: un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de ,890** y un valor de significancia p de < 0.05. Por lo tanto, se puede afirmar que, si el estudiante maneja y desarrolla mejor sus hábitos de estudio, podrá autorregular su aprendizaje.

Los resultados de la investigación de Cano (2016) son similares a los de la presente investigación en relación con la frecuencia media y baja. Esta situación se presenta como un problema relevante, por lo tanto, es fundamental tomar medidas al respecto; por ejemplo, no solo se debe fomentar la disciplina y el gusto por el estudio —debido a que los aprendices adoptan los hábitos de estudio solo en algunas ocasiones por factores internos y externos que influyen en su desarrollo académico— sino que los estudiantes deben ser orientados y asesorados para que adopten una mejor actitud frente a sus estudios y desarrollen así una conciencia metacognitiva.

Asimismo, Argentina (2013) demostró objetivamente que el resultado de los buenos hábitos en el estudio contribuye de manera relevante al rendimiento académico;

asimismo, manifiesta que los alumnos sin hábitos adecuados para el estudio presentan dificultades para lograr al máximo sus habilidades intelectuales; es decir, sus logros académicos pueden ser limitados o escasos. En contraste con el presente trabajo de investigación, se puede evidenciar que en sus resultados de la variable hábitos de estudios predomina el nivel bajo, por lo que se considera necesario reforzar en los estudiantes la práctica adecuada de los hábitos de estudio en su recorrido universitario hasta la vida profesional.

Por otro lado, Ordaz y Meza (2013) concluyen que son dos los problemas fundamentales que se deben considerar: el primero consiste en que no todos los estudiantes desarrollan técnicas y habilidades para el aprendizaje autorregulado por desconocimiento de cómo ponerlo en práctica; el segundo consiste en que los estudiantes siguen desarrollando el aprendizaje tradicional, en el que predomina lo memorístico. Si comparamos su investigación con la presente, se concluye que se presentan las mismas circunstancias y en ambas predominan el nivel bajo, por lo tanto, es necesario reforzar los hábitos de estudios para que luego el estudiante tome conciencia y pueda autorregular su aprendizaje.

Por su parte, Ortega (2012) demuestra que los aprendices se adaptan a los hábitos de estudio y que predomina la dimensión resolución de tareas con un alto nivel de efectividad, por lo que los estudiantes consiguen un adecuado rendimiento académico, a diferencia de quienes no adoptan dichos hábitos. En contraste, la estadística de la presente investigación demuestra que esta dimensión se encuentra en un nivel bajo, por lo que, además de establecer y reforzar mecanismos de apoyo y orientación, es necesario dar seguimiento a la problemática educativa relacionada con los estudiantes con respecto a sus hábitos de estudio.

Asimismo, Norabuena (2011) manifiesta que, si el estudiante aprende a autorregular sus estudios, logrará mejorar significativamente su rendimiento académico. El autor concluye que el nivel predominante en la investigación de la autorregulación de los estudios se encuentra a un nivel medio. En contraste, según los resultados del presente estudio, el nivel que predomina es el bajo (57.8 %), lo que posibilita afirmar que, si el estudiante desarrollara y manejara mejor sus hábitos de estudio con responsabilidad,

voluntad y motivación, podría autorregular su aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir la existencia de una correlación positiva significativa entre los hábitos de estudio y el aprendizaje autorregulado estudiantes del VIII ciclo de la carrera de administración y negocios internacionales de una universidad privada de Lima. Esto permite señalar que si el estudiante aplica buenos hábitos de estudio podrá realizar la metacognición y, por ende, conseguirá autorregular sus conocimientos.

Los porcentajes obtenidos en la presente investigación demuestran la existencia de un grupo numeroso de estudiantes con tendencia al nivel bajo en los resultados estadísticos, debido a que desconocen cómo deben poner en práctica cada dimensión de las variables en estudio. Por otra parte, los resultados obtenidos en los niveles estadísticos medio y alto indican que son pocos los estudiantes que conocen cómo funcionan estas variables y sus dimensiones y saben cómo ponerlas en práctica en su vida académica.

Por tanto, es indispensable inculcar en los estudiantes los hábitos de estudios y el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Contribución de autoría

SGTA: búsqueda de la investigación, marco teórico, análisis estadístico y de resultados, discusión y conclusión, edición general del texto.

SDTA: construcción del marco teórico, análisis estadístico y de resultados, conclusión y correcciones encomendadas en el proceso de evaluación del manuscrito.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en la elaboración de la presente investigación.

ISSN: 2617 - 0337

Responsabilidad ética y legal

Los sujetos, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos. Asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información para la investigación.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Referencias

Arco, J., & Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutorías entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario, *Revista de Psicodidáctica*.

Argentina, A. (2013). *Relación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en estudiantes de primero básico (estudio realizado en el Instituto Básico de Educación por Cooperativa, San Francisco la Unión, Quetzaltenango)* (tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Bell, J. (2002). ¿*Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*? Barcelona: Ediciones Gedisa.Cano, Y. (2016). "*Hábitos de estudios, autoestima y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del X semestre de la EAPE– Facultad de Educación – UNMSM, 2015*". Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, mención en Docencia en el Nivel Superior.

Calero, M. (2007). *Técnicas de estudio e investigación*. Editorial San Marcos E.I.R.L. Perú. Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en la Educación Física*. España: INDE publicaciones.

Enríquez, M., Fajardo, M., & Garzón, F. (2015). *Una revisión general a los hábitos de estudio en el ámbito Universitario*. Psicogente, vol. 18, núm. 33, enero-junio, 2015. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Escribano, A., & Del Valle, A. (2008*). El aprendizaje basado en problemas*- Una propuesta Metodológica de Educación Superior. Editorial Narcea S.A. Madrid, España.

Fernández, F. (2014). *Inventario de hábitos de estudio,* 10 tva. Edición TEA Madrid.

García, C., Gutiérrez, M., & Condemarín, E. (2005). *A estudiar se aprende* 9ta edición. Publicada por Ediciones Universidad Católica de Chile, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Alfa Omega Grupo Editorial S.A. de C.V. México D.F.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. (*6ª ed.). México: McGaw-Hill.

Kirton, B. (2013). *Tips efectivos para mejorar hábitos de estudios*, México Trillas.

López, J. (2009). *Relación entre los hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de medicina veterinaria de la Universidad Alas Peruanas.* [Tesis de Maestría] Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - Escuela de Postgrado.

López, M. (2000*). Cómo estudiar con eficacia*. Barcelona: Reducido.

Monereo, C. (2003). Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el 'culturismo del esfuerzo'. Aula de Innovación Educativa.

Montes, I. (2012). *Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios*, Revista Lasallista de Investigación, vol. 9, núm. 1, 2012, Corporación Universitaria Lasallista-Antioquia, Colombia, ISSN: 1794-4449Disponible: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69524955005

Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académicoen estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz* - TESIS para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior.

Ordaz, I., & Meza, J. (2013). Artículo Científico: "*Elementos de autorregulación para alcanzarmetas de aprendizaje en alumnos que cursan el nivel medio superior"*, Centro de Investigación en Tecnología aplicada a las Ciencias Sociales y Humanidades, Vol.2 Nro.1-2013, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ortega, V. (2012). *Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de Calidad de la Educación. USIL).

Oñate, C. (2001). *La tutoría en la universidad.* Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.

Perellón, J. (2014). Psicología energética EFT para el éxito académico. Manual para el manejode ansiedad ante los exámenes. North Carolina: Raleigh.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea. Vicuña, L. (2005). *Inventario de hábitos de estudio*. Lima: CEDEIS.

Woolfok, A. (2010). *Psicología Educativa.* Décima primera edición. México D. F.: Pearson.

Zimmerman, J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects, en *American Educational Research Journal.*

Trayectoria académica

Sandra Gabriela Terry Advíncula

Magister en Educación con mención en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Smits Dante Tucto Aguirre

Licenciado en lingüística. Profesor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente universitario de las áreas de investigación científica, lenguaje, filosofía y/o lógica. Experiencia como profesor de secundaria, academia y universidad, redactor, ponente, investigador continuo y capacitador a docentes. Experiencia en trabajos grupales: en planeación, coordinación y ejecución de proyectos. Excelente redacción, gusto por la lectura y la investigación.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 202 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.168
ISSN: 2617-0337

Estrategias lectoras y desempeño en pruebas de estudiantes universitarios en textos narrativos

Reading strategies and test performance of undergraduate students in narrative texts

Recibido: 10 de setiembre 2020 Evaluado: 15 de enero 2021 Aceptado: 5 de abril 2021

Alejandra Platas García
Autor corresponsal: aplatasg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5150-0668
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

J.-Martín Castro Manzano
josemartin.castro@upaep.mx
https://orcid.org/0000-0003-2227-921X
Universidad de Puebla. México.

Verónica Reyes Meza
veronica.reyesm@uatx.mx
https://orcid.org/0000-0002-2745-4032
Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

Cómo citar

Platas, A., Castro, J. y Reyes, V. (2021). Estrategias lectoras y desempeño en pruebas de estudiantes universitarios en textos narrativos. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 177-198. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.168

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivos comparar tanto las estrategias de lectura como el desempeño en una prueba de comprensión lectora inferencial de estudiantes universitarios, mujeres y hombres, de tres áreas académicas usando textos narrativos. Se realizaron dos experimentos que corresponden a investigaciones cuantitativas, estudios descriptivos de corte transversal, clasificando a los estudiantes por su área académica (en un experimento) y por su género (en el otro). Los participantes del primer experimento fueron 33 universitarios pertenecientes a las siguientes áreas académicas: Cs. Económico-Administrativas (11 estudiantes); Cs. Exactas e Ingenierías (11); Cs. Sociales y Humanidades (11); mientras que la muestra del segundo experimento se conformó por 18 estudiantes (9 mujeres y 9 hombres). Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos y una prueba de comprensión lectora inferencial diseñada para esta investigación. Se encontró, con respecto a las estrategias de lectura, que los estudiantes pertenecientes al área de Cs. Exactas e Ingenierías emplean menos las estrategias de creatividad en comparación con los estudiantes de las áreas de Cs. Económico- Administrativas y Cs. Sociales y Humanidades y esta diferencia fue estadísticamente significativa empleando una prueba de ANOVA ($f = 8.811$, $n = 33$, $p = .001$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación al desempeño en la prueba. En trabajos futuros se podrían ampliar las muestras para comparar estos resultados.

Palabras clave*:* *prueba de lectura; respuestas abiertas; opción múltiple; área académica; género*

Summary

In this research we tried to compare both reading strategies and performance in an inferential reading comprehension test within undergraduate students, women and men, from three academic areas using narrative texts. Two experiments were carried out corresponding to quantitative investigations, descriptive cross-sectional studies, classifying the students by their academic area (in one experiment) and by their gender (in the other). The participants of the first experiment were 33 undergraduate students belonging to the following academic areas: Economic-Administrative Sciences (11 students); Exact Sciences and Engineering (11); Social Sciences and Humanities (11); while the sample of the second experiment was made up of 18 students (9 women and 9 men). Two instruments were employed: the Questionnaire of Metacognitive Strategies to Comprehend Narrative Texts, and an inferential reading comprehension test specially designed for this research. We found, with respect to reading strategies, that students belonging to the area of Exact Sciences and Engineering employ less creativity strategies when compared to students in the Economic-Administrative, Social Sciences and Humanities. This difference being statistically significant using an ANOVA test ($f = 8.811$, $n = 33$, $p = .001$). However, no statistically significant differences were found in relation to test performance. In future work, the samples could be expanded to further compare these results.

Keywords: *reading tests; open-ended responses; multiple-choice; academic area, gende*.

Introducción

Dado que la comprensión lectora no se puede medir de manera fidedigna mediante observaciones directas, se tiene que evaluar a través de tareas que ofrezcan evidencia de cierto grado de comprensión (Pérez, 2005; Pearson & Cervetti, 2017). Ahora, esta evaluación indirecta de la comprensión lectora a través de tareas o pruebas escritas suele suponer distintos tipos de preguntas, a saber: preguntas abiertas, en las que no se presentan las respuestas a los estudiantes y estos contestan según su criterio; y preguntas cerradas, las cuales contienen las respuestas y los estudiantes seleccionan entre distintas opciones de respuesta (Torres & Salazar, 2006).

Por otra parte, el nivel de comprensión lectora solicitado a los estudiantes suele estar indicado por la forma de la(s) pregunta(s) presentada(s) después de un texto específico. Para el interés de este trabajo, elaboramos preguntas que indican la realización de inferencias (deductivas, inductivas o abductivas). Además, seleccionamos fragmentos de textos narrativos porque los estudiantes emplearían poco tiempo en su lectura y porque podrían elaborar inferencias como leemos en la cita a continuación: “los textos narrativos generan un mayor número de inferencias requiriendo un tiempo de lectura menor, mientras que los textos expositivos requieren de un mayor tiempo de procesamiento debido al mayor esfuerzo de integración que requiere la información leída” (Escudero & León, 2007, p. 322).

Asimismo, los esquemas que poseen los lectores por sus conocimientos previos (debido a su cultura con relación al contenido del texto) ejercen una profunda influencia en la forma como el discurso será comprendido, aprendido y recordado (Steffensen et al., 1979). Se podría suponer, entonces, de forma análoga, que los conocimientos previos de los estudiantes (saberes o estrategias especializadas) no en cuanto a su herencia cultural, sino a los conocimientos adquiridos debido al área académica a la que pertenecen (Alderson & Urquhart, 1988), posibilitarían usos diferenciados de las estrategias de lectura que estos emplean, así como desempeño en pruebas de comprensión lectora también diferenciado empleando textos narrativos. Unido a esto, se sabe que los hábitos de lectura de los estudiantes dependen de su perfil académico (Gilardoni, 2006).

Ahora, estos usos de las estrategias lectoras y desempeño diferenciados al leer textos narrativos podrían observarse también entre mujeres y hombres porque se sabe que las mujeres prefieren leer esta tipología de textos: en un estudio sobre la lectura digital, West y Chew (2015) reportan que las mujeres prefieren leer ficción, por ejemplo, novelas románticas; mientras que los hombres se interesan más por la no ficción y leen libros, por ejemplo, de política.

Dado los supuestos anteriores, en este artículo reportamos los resultados de dos experimentos con el objetivo de comparar tanto las estrategias de lectura, como el desempeño en una prueba de comprensión lectora inferencial empleando textos narrativos en grupos de estudiantes universitarios clasificados conforme a (1) su área académica y (2) su género.

Se presentan a continuación los ejes teóricos que sustentan esta investigación y los cuales se enfocan en los siguientes temas: los textos narrativos y las estrategias metacognitivas que se emplean para leerlos; la formulación de preguntas inferenciales; las respuestas cerradas y abiertas en pruebas de comprensión lectora.

Textos narrativos y estrategias lectoras

Los textos narrativos suelen incluir los siguientes elementos: la caracterización de un personaje, la perspectiva de un protagonista, la implicación de secuencias de hechos que se presentan comúnmente como una cadena causal y con un orden temporal, el marco organizativo de la historia que le permite al lector explicar las situaciones en las que se ven envueltos los personajes, así como las posibles consecuencias que pueden derivarse (Escudero & León, 2007). Ejemplos de textos narrativos son las narraciones de hechos históricos, las autobiografías, las historias de ficción, los cuentos, las fábulas, las leyendas.

La lectura de textos narrativos requiere de “la reflexión, el análisis, la empatía y laapropiación personal del texto” (Larrañaga & Yubero, 2015, p. 21). Así, cuando los estudiantes leen textos narrativos aplican distintas estrategias metacognitivas que, siguiendo a Larrañaga y Yubero (2015), se clasifican en:

- *Estrategias Globales de Lectura* que permiten al lector monitorear y controlar el proceso de comprensión del texto. Por ejemplo: detenerse en algunos párrafos del libro para reflexionar; volver a retomar el hilo cuando se pierde la concentración.
- *Estrategias de Personalización* que reflejan la apropiación personal del texto y la aplicación del discurso a la propia vida. Por ejemplo, analizar los personajes e imaginar cómo se sienten; relacionar y comparar el texto con la vida real.
- *Estrategias de Creatividad* que hacen posible para el lector la realización de procesos inferenciales de reconstrucción del texto. Por ejemplo, plantearse por qué los personajes se comportan de un determinado modo; adivinar qué va a pasarconforme se va leyendo.

Formulación de preguntas inferenciales

La formulación de preguntas inferenciales es un elemento importante al momento de diseñaruna prueba de comprensión lectora. De hecho, "toda la actividad mental que se genera cuandotratamos de comprender un discurso, sea cual sea su naturaleza, requiere de la activación de inferencias" (Escudero & León, 2007, p. 314). Ahora, la formulación misma de las preguntas inferenciales es un indicador de las inferencias realizadas previamente por los diseñadores de las pruebas, es decir, de sus creencias de que algo se concluya de forma necesaria, probable o plausible. Una referencia que puede iluminar este punto la leemos a continuación:

> Hay unos presupuestos que hacemos al formular una pregunta. Si alguien pregunta seriamente "¿Quién mató a César?" presupone que alguien lo mató (un presupuesto positivo) y que alguien no lo mató (presupuesto negativo). Una pregunta muestra creencias de quién pregunta precisamente a través de los presupuestos positivos y negativos; en este sentido las oraciones interrogativas pueden ser usadas para comunicar información. (Campos, 2016, p. 125)

El esfuerzo que deben realizar los estudiantes al resolver una prueba de comprensión lectoracon preguntas inferenciales es mayor que el esfuerzo que realizan si responden preguntas paralas cuales sería suficiente copiar la información que está explícita en el texto (como el lugar donde se desarrollan las acciones o el tiempo en que

trascurren las mismas), es decir, una lectura literal (Méndez, 2006). En cambio, gracias a una lectura inferencial "podemos desvelar lo 'oculto' de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del pasaje" (Escudero & León, 2007, p. 314).

La clasificación de inferencias que hemos empleado en este trabajo es tomada de la lógica.Existen tres tipos de inferencias, a saber, deducción (conclusión que se sigue necesariamente de un conjunto de datos), inducción (conclusión que se sigue probablemente de un conjunto dehechos) y abducción (conclusión que se sigue como la explicación más plausible). Para una explicación detallada de estas inferencias véase Adler y Rips (2008).

Respuestas cerradas y abiertas en pruebas de comprensión lectora

Las pruebas de respuestas cerradas (por ejemplo, opción múltiple, verdadero o falso) son ampliamente utilizadas debido a la facilidad con que se califican y se aplican. Específicamente, en los reactivos de opción múltiple, se proporcionan tres tipos de información a los estudiantes: un radical, que plantea una pregunta; la respuesta correcta, que responde a la pregunta de manera acertada; y distractores, tres o cuatro afirmaciones que podrían ser la respuesta correcta, pero que no lo son (Arends, 2007).

Es muy importante dar retroalimentación de las respuestas correctas a los estudiantes después de una prueba de opción múltiple porque así se reduce el efecto negativo que estas pueden tener, a saber, la posibilidad de aprender información falsa a través de las afirmacionesde los distractores (Butler & Roediger, 2008).

Una crítica que se suele hacer a las pruebas de opción múltiple es que promueven el uso dela adivinación. Al respecto, Brown, Bull y Pendlebury (1997) afirman que los efectos de la adivinación podrían ser eliminados, pero si esta es una adivinación inteligente podría ser alentada, al considerarla como una habilidad útil, pues sería una especie de predicción a partirde los conocimientos previos, una suerte de abducción.

Ahora, con la tipología de pruebas de respuesta abierta es más fácil indagar sobre habilidades inferenciales complejas que con las preguntas cerradas (Intraversato &

ISSN: 2617 - 0337

Lucisano, 2013).

Sin embargo, la corrección de las respuestas abiertas (a diferencia de las respuestas cerradas)requiere de mucho más trabajo por parte de los evaluadores en términos de la codificación de las respuestas escritas por los estudiantes, la identificación de las categorías y la asignación decorrección o incorrección de las mismas; más, a pesar de este inconveniente, estas respuestas permiten valorar la riqueza de las ideas presentadas, las soluciones alternativas y los razonamientos seguidos por los estudiantes (Intraversato & Lucisano, 2013).

Ahora bien, una limitación importante de esta tipología de pruebas es que requieren que losestudiantes realicen una actividad de producción escrita que puede ser considerada unadificultad que se añade al hecho de dar una respuesta, e incluso puede ser considerada una desventaja para quienes no han desarrollado suficientemente la habilidad de producción escrita(de hecho, al evaluar estas respuestas se ignoran errores de ortografía y gramática) (Intraversato & Lucisano, 2013).

Método

Realizamos dos experimentos con el objetivo de comparar tanto las estrategias de lectura, como el desempeño en una prueba de comprensión lectora inferencial empleando textos narrativos en grupos de estudiantes universitarios clasificados conforme a (1) su área académica y (2) su género. Estos experimentos se diferencian en la muestra seleccionada y la tipología de respuesta en la prueba de comprensión lectora. Ambos experimentos corresponden a investigaciones cuantitativas, descriptivas, de corte transversal.

Para lograr el objetivo en cada experimento procedimos en dos fases: en una primera fase, identificamos el comportamiento lector y las estrategias de lectura de textos narrativos de los estudiantes clasificados conforme a su área académica y su género; y como segunda fase, reportamos los resultados de una prueba de comprensión lectora inferencial empleando textos narrativos. Para la clasificación por área académica empleamos la respuesta abierta, mientras que, para la clasificación por género, empleamos la respuesta cerrada de opción múltiple.

Muestra

Clasificación por área académica

Los participantes fueron 33 estudiantes universitarios (22 mujeres y 11 hombres) con una edad promedio de 21.2 años (SD ±1.5), todos inscritos en distintos semestres y programas académicos de licenciatura que, de acuerdo con la clasificación de la universidad de origen, se agrupan en las siguientes áreas académicas: Cs. Económico-Administrativas (11 estudiantes), Cs. Exactas e Ingenierías (11), Cs. Sociales y Humanidades (11).

Clasificación por género

Los participantes fueron 18 estudiantes universitarios (9 mujeres y 9 hombres) con una edad promedio de 21.3 años (SD ±1.9), todos inscritos en distintos semestres y programas académicos de licenciatura que se agrupan en las siguientes áreas académicas: Cs. Económico- Administrativas (4 estudiantes), Cs. Exactas e Ingenierías (11), Cs. Sociales y Humanidades (2), Cs. Naturales y de la Salud (1).

Instrumentos

Primero

Para evaluar el *comportamiento lector* empleamos la técnica que proponen Elche, Sánchez-García y Yubero (2019), quienes presentan las siguientes preguntas a los lectores: (1) "Apartede tus lecturas para estudiar, ¿con qué frecuencia dedicas tiempo a la lectura voluntaria?" *Posibles respuestas:* nunca; casi nunca; al menos una vez al semestre; al menos una vez al mes;al menos una vez a la semana; todos o casi todos los días. (2) "¿Cuál es el número de libros que has leído por placer durante el último año?" *Posibles respuestas:* ninguno; 1 o 2; de 3 a 5;de 6 a 10; de 11 a 15; de 16 a 20; más de 21. Posteriormente, los autores cruzan las respuestasde estas preguntas para clasificar a los lectores como:

1. *No lectores*: no leen nunca o casi nunca; y leen entre 0 y 2 libros al año.
2. *Lectores ocasionales*: leen alguna vez al semestre o al mes; y leen entre 3 y 10 libros alaño.

ISSN: 2617 - 0337

3. *Lectores frecuentes*: leen casi todos los días o más de una vez a la semana; y leen másde 10 libros al año.
4. *Falsos lectores*: aquellos que en una respuesta se muestran como lectores y en la otracomo no lectores (es decir, quien no es lector, pero quiere aparentar serlo).

Segundo

Para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos empleamos el *Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos* (CEMCo-TeN) de Larrañaga y Yubero (2015). Este cuestionario fue empleado en estudiantes universitarios, cuenta con 17 enunciados con una escala de Likert queva de 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*casi siempre*) a 4 (s*iempre*). Clasifica los ítems en tres tiposde estrategias, a saber: *Estrategias Globales de Lectura* (por ejemplo: "Cuando no entiendo el texto lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión"), *Estrategias de Personalización* (por ejemplo: "Analizo los personajes y me imagino cómo se sienten"), y *Estrategias de Creatividad* (por ejemplo: "Me voy imaginando cómo me gustaría que avanzara el relato").

Tercero

Para conocer el desempeño en una tarea de comprensión lectora empleando textos narrativos diseñamos para esta investigación una *prueba de comprensión lectora inferencial con textos narrativos*. Las características son las siguientes: la prueba tiene 12 reactivos que se componen(cada uno) de un texto narrativo que va de longitudes de 34 palabras como mínimo a 144 palabras como máximo; se sigue de una pregunta que requiere un tipo de inferencia deductiva(4 reactivos), inductiva (4 reactivos) o abductiva (4 reactivos). Las temáticas de los textos sondiversas.

Para la clasificación de la muestra por área académica, el tipo de respuesta solicitada fue respuesta abierta; mientras que para la clasificación por género fue respuesta cerrada (opción múltiple). Presentamos a continuación el ejemplo de un reactivo en cada tipología de respuesta(a los estudiantes no les dimos la referencia con los datos del autor del fragmento

***Fragmento*:**

"Nunca podremos olvidar aquella espera dramática en el anochecer del día 1 de diciembre de 1963, ocultos en el fondo de una rambla perdida en el hosco paraje del término villenense y a la luz de unas hogueras que hacía brillar, con destellos intermitentes, el oro de unos objetos que habían permanecido ocultos a las miradas humanas durante miles de años" (Soler,2005).

Pregunta:

De acuerdo con el texto anterior, ¿cuál podría ser el acontecimiento que mejor explicaría elfragmento?

- Respuesta abierta.
- Respuesta cerrada:

(A) El robo histórico de objetos de oro de un importante museo.
(B) La espera dramática del inicio de una rebelión el día 2 de diciembre.
(C) La observación de un ritual ancestral por parte de testigos ocultos.
(D) El descubrimiento de un tesoro formado por varias piezas de oro. (*Correcta*).

Procedimiento

Los participantes firmaron un documento en el que consintieron que se usaran sus respuestas para la investigación; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos personales. La aplicación de los tres instrumentos fue de formapresencial utilizando lápiz y papel, los estudiantes emplearon entre 30 y 40 minutos aproximadamente para responder los tres instrumentos.

Técnicas de análisis de datos

El procedimiento para analizar los datos fue el siguiente. Para el comportamiento lector, realizamos análisis de frecuencias; mientras que para las estrategias de lectura de textos narrativos evaluamos la normalidad de la distribución

ISSN: 2617 - 0337

de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk, y como los datos pasaron la prueba de normalidad, empleamos la prueba paramétrica del ANOVA que se emplea para comparar las medianas obtenidas en tres o más grupos para la clasificación por área; mientras que, para la clasificación por género, empleamos la prueba paramétrica t de Student para dos muestras independientes.

Del mismo modo, para la comparación de los resultados de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora, para la clasificación por áreas académicas, evaluamos la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk, y como los datos pasaron la prueba de normalidad para las inferencias deductivas empleamos la prueba paramétrica del ANOVA; mientras que los datos no pasaron la prueba de normalidad para las inferencias inductivas ni abductivas. En estos últimos casos empleamos la prueba de Kruskal-Wallis porque es una alternativa no paramétrica al ANOVA para comparar las medianas obtenidas entres o más grupos.

Por último, para la comparación de los resultados de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora, para la clasificación por género, evaluamos la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk, pero como los datos no pasaron laprueba de normalidad en los tres tipos de inferencia, empleamos la prueba U de Mann-Whitney,la cual es una alternativa no paramétrica a la t de Student para comparar dos muestras independientes. Para realizar estas pruebas utilizamos GraphPad Prism, 5.01 (GraphPadSoftware Inc., San Diego, USA).

Asignación de valor de las respuestas en las pruebas

Para comparar el desempeño en la clasificación de la muestra por área académica establecimos los siguientes criterios de asignación de un valor numérico a las respuestas abiertas de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora (ver tabla 1).

Tabla 1

Criterios de asignación de valor numérico a las respuestas abiertas

Etiqueta	Descripción	Valor
Válida	Corresponde a la respuesta que contiene una conclusión relevante a partir de la información presente en el fragmento de texto.	1
Válida incompleta	Corresponde a la respuesta que contiene una conclusión relevante a partir de la información presente en el fragmento de texto. Es una conclusión incompleta	0.5
Invalida	Corresponde a la respuesta que contiene una conclusión relevante a partir de la información presente en el fragmento de texto.	0

Nota: Entendemos por "conclusión relevante" aquella respuesta a una pregunta inferencial que se deriva del fragmento del texto narrativo y del contexto proporcionado en este (cf. Méndez, 1995).

Mientras que, para comparar el desempeño en la clasificación de la muestra por género, consideramos la selección de la respuesta correcta en la prueba de comprensión lectora de opción múltiple con valor de 1 y la selección de un distractor con valor de 0.

Resultados

Presentamos los resultados a continuación conforme a las dos fases mencionadas. Para facilitar la lectura hemos abreviado las áreas académicas de la siguiente forma: Cs. Económico- Administrativas (CEA); Cs. Exactas e Ingenierías (CEI); y Cs. Sociales y Humanidades (CSH).

Primera fase

Para los resultados del *comportamiento lector* mostramos a continuación las frecuencias obtenidas que muestran que, en la mayoría de los casos, los estudiantes son "falsos lectores" tanto en la clasificación por área académica como por género (ver figuras 1 y 2).

Figura 1

Comportamiento lector de los estudiantes universitarios de las tres áreasacadémicas.

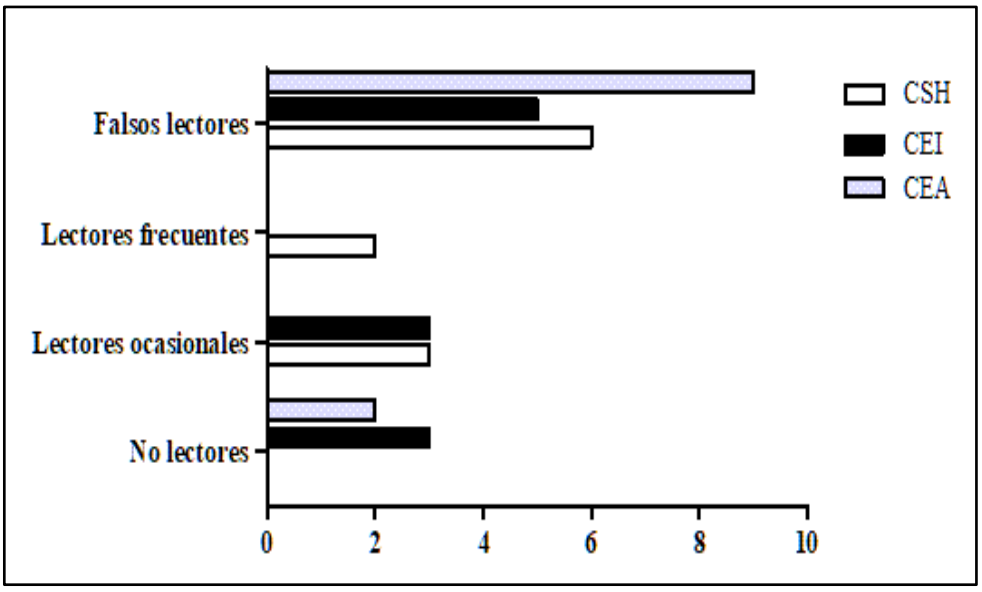
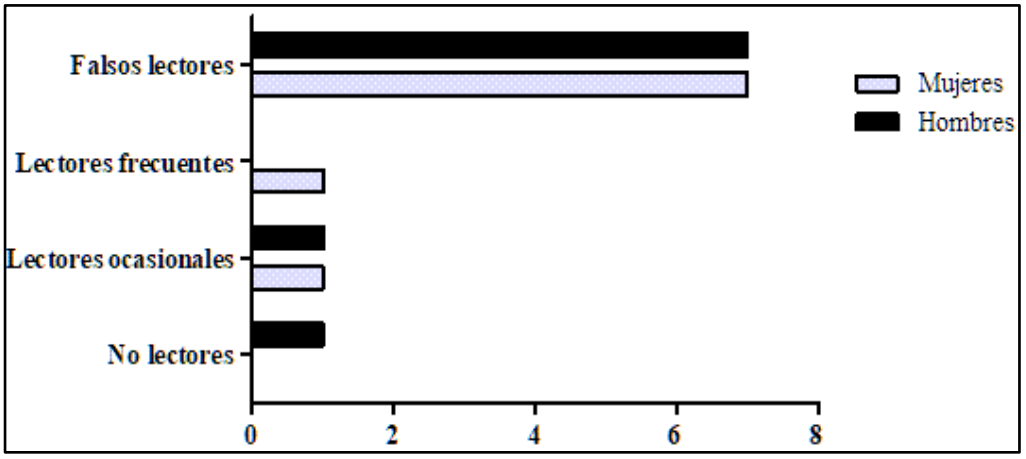


Figura 2

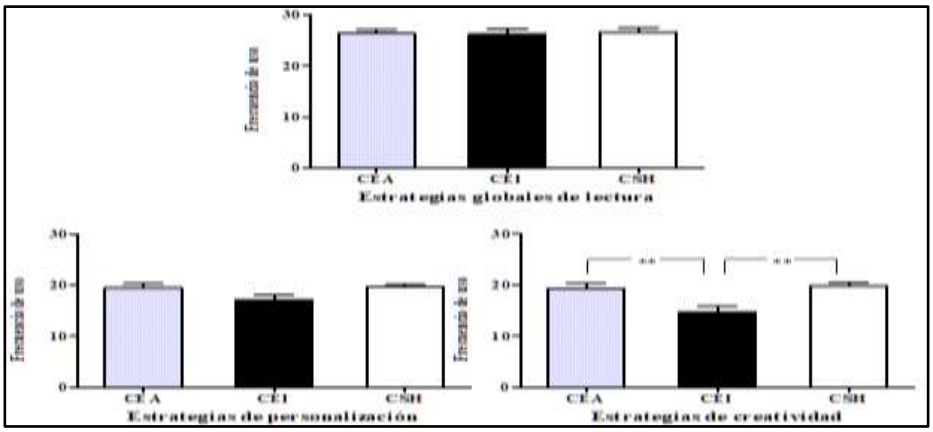
Comportamiento lector de los estudiantes universitarios mujeres y hombres.



Para los resultados de las estrategias lectoras de textos narrativos, comparamos la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos entre los grupos de estudiantes de las tres áreas académicas mediante la prueba de ANOVA y post-hoc de Tukey. La prueba mostró diferencias significativas entre los grupos con respecto a las estrategias de creatividad (f = 8.811, n = 33, p = .001); en cambio, no mostró diferencias significativas en las estrategias globales de lectura (f = 0.0346, n = 33, p = .966), ni en las estrategias de personalización (f = 2.983, n = 33, p = .0658) (figura 3).

Figura 3

Comparación de uso de las estrategias lectoras de textos narrativos entre grupos de tres áreas académicas.

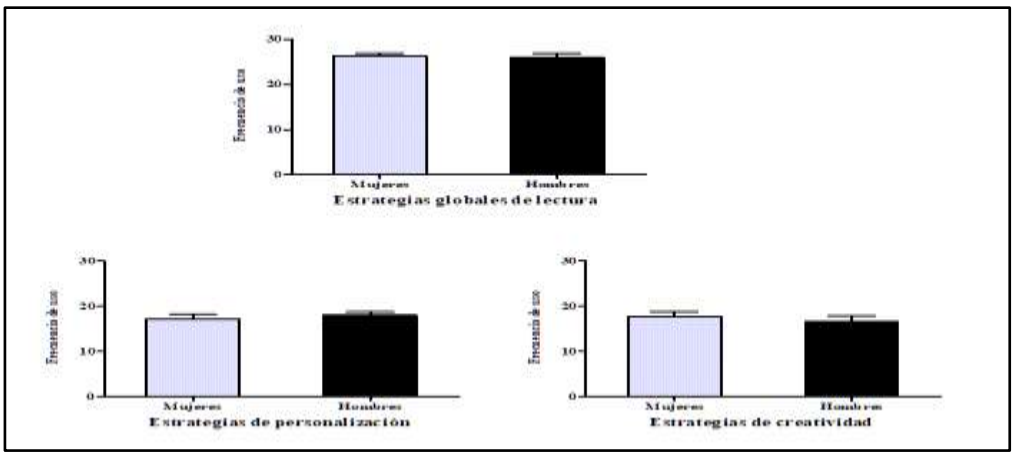


Nota: las barras muestran la media y las líneas la desviación estándar.
**p< .01.

Para los resultados de las estrategias lectoras de textos narrativos, comparamos la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos entre los grupos de estudiantes mujeres y hombres mediante la prueba de t de Student. La prueba no mostró diferencias significativas entre los grupos con respecto a las estrategias globales de lectura (t = 0.304, n = 18, p = .764), ni en las estrategias de personalización (t = 0.619, n = 18, p = .544), ni en las estrategias de creatividad (t = 0.756, n = 18, p = .46) (figura 4).

Figura 4

Comparación de uso de las estrategias lectoras de textos narrativos entre mujeres y hombres.



Nota: las barras muestran la media y las líneas la desviación estándar.

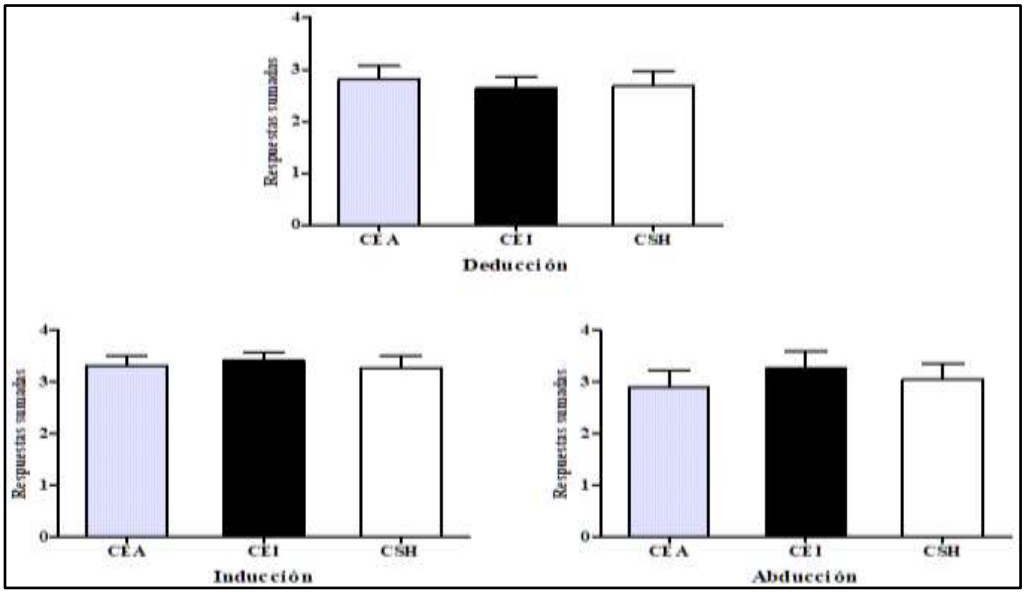
ISSN: 2617 - 0337

En síntesis, de los dos experimentos sobre el comportamiento lector, los estudiantes pertenecientes al área de CEI (Cs. Exactas e Ingenierías) emplean menos las estrategias de creatividad en comparación con los estudiantes de las áreas de CEA (Cs. Económico- Administrativas) y CSH (Cs. Sociales y Humanidades) y esta diferencia es estadísticamente significativa. No existe diferencia estadísticamente significativa por género.

Segunda fase

Para los resultados de las respuestas abiertas a preguntas inferenciales de los estudiantes, comparamos el desempeño de los estudiantes por área académica y por tipo de inferencia. Para las preguntas de inferencias deductivas empleamos la prueba de ANOVA y post-hoc de Tukey. La prueba no mostró diferencias significativas entre los grupos con respecto a las inferencias deductivas (f = 0.1184, n = 33, p = .889). Para las preguntas de inferencias inductivas y abductivas empleamos la prueba de Kruskal-Wallis y post-hoc de Dunn. La prueba no mostró tampoco diferencias significativas entre los grupos con respecto a las inferencias inductivas (k= 0.113, n = 33, p = .9451), ni con las inferencias abductivas (k = 1.457, n = 33, p = .4825) (figura 5).

Figura 5
Comparación de las respuestas de los estudiantes por tipo de inferencia y por área académica.



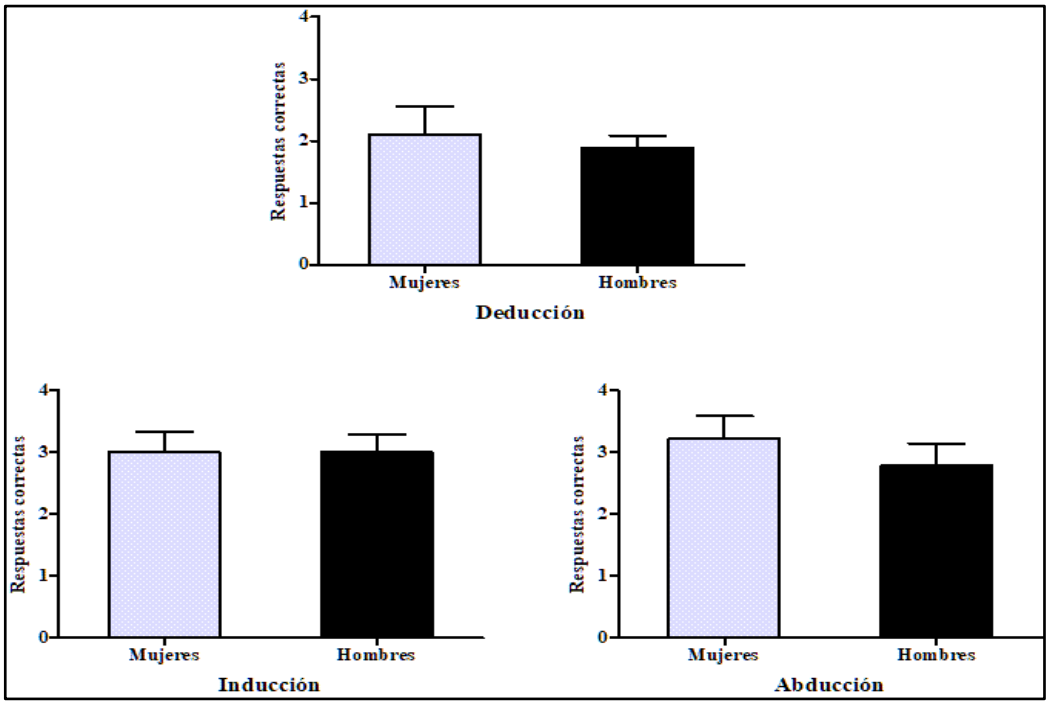
Nota: las barras muestran la media y las líneas la desviación estándar.

Al analizar las respuestas abiertas de los estudiantes encontramos algunos resultados adicionales, a saber: (1) el número de palabras empleadas por los estudiantes para argumentar sus respuestas tuvieron desde un mínimo de 10 palabras a un máximo de 23 palabras en promedio; (2) en la escritura a mano, notamos que varios estudiantes no pusieron los acentos en las palabras que ortográficamente deberían llevarlos.

Ahora, para los resultados de las respuestas de opción múltiple a preguntas inferenciales de los estudiantes, comparamos el desempeño de los estudiantes por género y por tipo de inferencia empleando la prueba U de Mann-Whitney. No encontramos diferencias estadísticamente significativas con respecto a las inferencias deductivas (U = 37.5, n = 18, p =.812), inductivas (U = 39.0, n = 18, p = .925), ni abductivas (U = 30.5, n = 18, p = .374) (figura 6).

Figura 6

Comparación de las respuestas de los estudiantes por tipo de inferencia y por género.



Nota: las barras muestran la media y las líneas la desviación estándar.

La figura 5 permite observar que los estudiantes de la muestra clasificados por área académica obtuvieron niveles altos de desempeño en la prueba de comprensión lectora inferencial de respuesta abierta (eran 4 respuestas correctas posibles por tipo de inferencia). También la figura 6 permite observar un desempeño alto de los estudiantes

ISSN: 2617 - 0337

con respuestas de opción múltiple en inferencias inductivas y abductivas, no así en inferencias deductivas en que tanto los hombres como las mujeres obtuvieron en promedio la mitad de las respuestas correctas.

Discusión y conclusiones

En su mayoría, los resultados de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora corresponden a niveles altos de desempeño tanto clasificados por área académica como por género (figuras 5 y 6); sin embargo, llama la atención que en esta investigación la mayoría delos estudiantes hayan obtenido la clasificación de “falsos lectores”. Este hecho sugiere la necesidad de promover algún tipo de actividad en las clases con los estudiantes universitarios para que se lleve a cabo un análisis de las estrategias metacognitivas.

Se puede mencionar que Larrañaga y Yubero (2015) explican que el CEMCoTeN pretendeser un instrumento para ayudar tanto a los estudiantes como a los docentes a detectar las estrategias metacognitivas de comprensión que no están activadas en la lectura de textos narrativos para poder planificar una intervención eficaz.

Incluso podría realizarse un estudio para conocer si la instrucción sobre el uso de las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios empleando textos narrativos influye ensu desempeño; esto tomado como base la investigación de Espinosa (2020), quien afirma que la instrucción sobre el uso de estrategias de lectura de textos expositivos en estudiantes universitarios incide positivamente en su comprensión lectora.

Ahora, una explicación posible al hecho de que los estudiantes de CEI usen menos las estrategias de creatividad pueden deberse no tanto a las acciones enunciadas en el instrumento (plantearse, analizar, imaginar, adivinar), que seguramente realizan de modo frecuente, sino alos objetos directos enunciados en los que recae la acción de tales verbos (los personajes, el relato). Tal vez si se les preguntara, cambiando el objeto directo con palabras como “los experimentos” o “las ecuaciones”, por ejemplo, habrían respondido de otra forma.

Para los estudiantes considerados en esta investigación los conocimientos previos que teníandebido a su formación académica o sus preferencias de tipos de lectura debido

a su género no parecen influir en su desempeño. Probablemente esto se debe a que es una actividad común para los universitarios inferir a partir de los contextos descritos en cada fragmento de texto (cf.Escudero y León, 2007). En trabajos futuros se podría ampliar la muestra para comparar estosresultados.

Al observar las tendencias en el desempeño en textos que solicitaban inferencias deductivasa partir del mismo fragmento de texto narrativo, parece que los estudiantes obtienen resultadosmás altos empleando respuestas abiertas (comparación por áreas) que de opción múltiple (comparación por género). Otro trabajo futuro podría indagar, específicamente en inferencias deductivas, la propensión a llegar a conclusiones inválidas cuando la persona conoce opcionesde conclusiones inválidas (como los distractores de la prueba).

En este trabajo pudimos apreciar que, al emplear respuestas abiertas, los estudiantespudieron expresar libremente su forma de comprender el texto y justificaron su conclusión encada inferencia sugerida a partir de fragmentos de textos narrativos. De esta forma, coincidimoscon Intraversato y Lucisano (2013) cuando explican que, aunque existen desventajas para los evaluadores debido al tiempo y al trabajo que implica la asignación de valor para las respuestasabiertas, son más las ventajas para el proceso de evaluación de la comprensión lectora, ya que los estudiantes expresan su proceso de razonamiento de forma escrita y las ideas que tienen sobre los textos (a diferencia de lo que sucede con las respuestas cerradas).

Uno de los resultados que no habíamos considerado como central en este estudio fueron los errores cometidos en la escritura a mano (falta de acentos en las palabras). Así, un trabajo futuro podría versar sobre lo siguiente: sabemos que la escritura de los estudiantes universitarios tiene una característica particular consecuencia de que los jóvenes suelen estar en contacto constante con los medios digitales de comunicación, a saber, un tipo de escritura disortográfica. Gómez- Camacho (2014) explica que el término escritura disortográfica se emplea “para la discrepancia intencionada con la ortografía académica que se produce entre hablantes competentes en la escritura mediada por ordenador a través de Internet y en los mensajes de texto a través de la telefonía móvil” (p. 24).

ISSN: 2617 - 0337

Asimismo, Gómez-Camacho y Gómez (2015) mencionan que uno de los rasgos frecuentes de la escritura disortográfica de los mensajes de texto en español de estudiantes universitarios es la omisión total o parcial de las tildes. Al analizar los textos producidos por los estudiantes universitarios en nuestro estudio, nos llamó la atención que sucediera el mismo fenómeno de la omisión de tildes en la escritura de mensajes de texto, en este caso, en la escritura de textos escritos a mano. Quizás otra posibilidad es que los hábitos de escritura disortográfica de los estudiantes tengan un efecto en sus hábitos de escritura y comprensión de textos argumentativos escritos a mano.

Contribución de autoría

APG: dirigió el estudio y escribió el artículo.

JMCM: diseñó el instrumento y ayudó a escribir el artículo.

VRM: recogió y analizó los datos.

Las autoras y el autor leyeron y dieron comentarios críticos sobre las versiones preliminares del artículo.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Las y los participantes han dado su consentimiento informado para el tratamiento de los datos requeridos.

Agradecimiento

A todos los participantes de este estudio por sus respuestas.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

Referencias

Adler, J. E., & Rips, L. J. (Eds.) (2008). Reasoning. Studies of Human Inference and Its Foundations. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C., & Urquhart, A.H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. En P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 168-182).

Arends, R. I. (2007). *Aprender a enseñar*. (7ª ed.). México: McGraw Hill.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). Assessing Student Learning in Higher Education. Londres: Routledge.

Butler, A. C., & Roediger, H. L. (2008). Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. *Memory & Cognition*, *36*(3), 604-616. https://doi.org/10.3758/MC.36.3.604

Campos, J. M. (2016). Kazimierz Ajdukiewicz, las oraciones interrogativas y la racionalidad de los presupuestos al hacer una pregunta. *Los modos del creer. Tópicos del Seminario*, 36, 121-138.

Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. https://doi.org/10.5944/educxx1.21548

Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336. https://dx.doi.org/10.4067/S071809342007000200003

Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689

Gilardoni, C. (2006). Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios. Serie Bibliotecología y Gestión de Información, 16, 1-46.

Gómez-Camacho, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac, 63*, 19- 25

Gómez-Camacho, A., & Gómez, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos, 37*(150), 91-104.

Intraversato, A., & Lucisano, P. (2013). Gli anni di Eco. Riflessioni sull'uso di prove strutturate con risposte chiuse e aperte a margine di una ricerca sulla comprensione della lettura. *ECPS Journal, 7*, 23-43. https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007intr

Larrañaga, E., & Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02

Méndez, J. M. (1995). Lógica de la relevancia. En Lógica: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (pp. 237-270). Madrid: Trotta.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141-155.

Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of Reading Comprehension Instruction. En S. E. Israel. (Ed), Handbook of Research on Reading Comprehension (2da ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 121-138.

Soler J. M. (2005). Autobiografía de José María Soler García. (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Steffensen, M. S., Joag-dev, C., & Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. Boletín electrónico Ingeniería, 3. Universidad Rafael Landívar.

West, M., & Chew, H. (2015). La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. París: UNESCO.

Trayectoria académica

Alejandra Platas García

Licenciada en Filosofía y Maestra en Pedagogía. Actualmente estudia el Doctorado en Educación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Es docente de italiano como lengua extranjera en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Jean Martín Castro Manzano

Licenciado en Filosofía y Maestro en Inteligencia Artificial por la Universidad Veracruzana, Doctor en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México, y tiene formación en Ciencias Computacionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) desde el 2015; de la Academia Mexicana de Lógica, del Grupo Mexicano de Lógica y Computación, de la Association for Symbolic Logic, y ha sido socio de la Sociedad Mexicana de Inteligencia Artificial.

Verónica Reyes Meza

Licenciada en Psicología y Maestra en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Doctora en Neuroetología, realizó un Posdoctorado en el posgrado en Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.169
ISSN: 2617-0337

Comunidades Profesionales de Aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria

Professional Learning Communities in a remote context due to the health emergency

Recibido: 15 de noviembre 2020 Evaluado: 11 de enero 2021 Aceptado: 5 de abril 2021

Nancy Edith Rivera Huaranga
Autor corresponsal: neriverah@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-0239-320X
Universidad César Vallejo, Perú.

Mildred Jénica Ledesma Cuadros
mledesmacu@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-6366-8778
Universidad César Vallejo, Perú.

Cómo citar

Rivera, N. y Ledesma, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 199-222. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.169

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar las diferencias que existen en los factores que describen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de LimaEste en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, según nivel educativo, sexo,edad y formación académica. Se trabajó desde un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo comparativo. La muestra de estudio estuvo constituida por 144 docentes de Lima Este, a quienes se le aplicó el cuestionario adaptado y validado por Bolívar (2017): Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en forma virtual. El análisis realizado con base en los datos estadísticos permitió establecer las diferencias a nivel de las dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje; la investigación evidencia que los factores que involucran las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de LimaEste, prevalecen un nivel de regular superior al 50%, en las dimensiones de liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo: relaciones y condiciones de apoyo: estructura; seguido del nivel eficiente; igualmente, en todas las dimensiones superiores al 27.1%; por lo quese puede afirmar que las comunidades profesionales en estudio vienen gestionándose adecuadamente por parte de los propios actores en estudio.

Palabras clave: c*omunidades profesionales de aprendizaje, contexto remoto, emergencia*

Summary

The objective of the study was to determine the differences that exist in the factors that describethe Professional Learning Communities in the Educational Institutions of East Lima in a con- text of remote work due to the health emergency, according to educational level, sex, age and academic training. We worked from a quantitative approach and a comparative descriptive design. The study sample consisted of 144 teachers from East Lima, to whom the questionnaireadapted and validated by Bolívar (2017): Evaluation of Professional Learning Communities, was applied virtually. The analysis carried out on the basis of the statistical data allowed to establish the differences at the level of the dimensions of the Professional Learning Communities; The research shows that the factors that involve the Professional Learning Communities in the Educational Institutions of East Lima, prevail a level of regular higher than 50%, in the dimensions of shared leadership and support, shared vision and values, collective learning and application, shared professional practice, support conditions: relationships and support conditions: structure; followed by the efficient level; likewise, in all dimensions greater than 27.1%; Therefore, it can be said that the professional communities under study have been adequately managed by the actors under study.

Keywords: *professional learning communities, remote context, emergency*

Introducción

En el contexto actual, en el que sobrevino la emergencia sanitaria por la COVID-19 se presentó un escenario desafiante en todas las esferas de la sociedad, sobre todo en educación; debido a que enfrentó a toda la población educativa a un trabajo remoto en un panorama de incertidumbre en el que fue necesario poner en juego las capacidades y habilidades profesionales de los líderes educativos; pero no desde una perspectiva individual, sino colectiva, contando con la participación de todos los que conforman la Institución Educativa para dar continuidad al servicio educativo y de esta manera atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Malpica (2018) señala que, en la actualidad, se hace necesario trabajar en conjunto, enfocándose en los aprendizajes de los estudiantes; y más aún en este contexto remoto.

En ese sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje-CPA promueven el aprendizaje de los estudiantes a partir de estrategias pedagógicas validadas científicamente (Soria & Hernández, 2017). Por ello, desde las CPA se busca lograr una autonomía en el trabajo pedagógico a partir del protagonismo de los actores educativos con miras a alcanzar la sostenibilidad en las acciones implementadas (Bolívar, 2008), que en este contexto remoto se presentan como acciones desafiantes siendo fundamental promover y realizar acciones que contribuyan a un trabajo colaborativo eficiente.

Las CPA es una forma de organización muy poderosa para aprender en forma colaborativa y mejorar la práctica pedagógica del docente lo que permite mejores logros de aprendizaje, aun teniendo en cuenta que el término de comunidad que forma parte de la denominación de las CPA, surge de las prácticas de trabajo colaborativo que deja de lado el trabajo individualista y aislado que no ayudan a afrontar los desafíos que se presentan en el ámbito educativo (Bolívar, funcionando como un sistema coherente que apunta a un propósito claro y objetivos bien definidos (Fullan & Quinn, 2017).

Asimismo, Pozner (1998) como se cita en Álvarez y Casas (2008) señala que a partir de la gestión escolar se debe establecer una coherencia del trabajo educativo en concordancia con los cambios que suceden en el mundo, considerándose estos en los documentos de gestión. En ese sentido, muchas veces se ha criticado que la educación no se desarrolla acorde con las exigencias del mundo actual; y por ello significó un

impacto a todo nivel, este nuevo escenario, en el sector educación; puesto que no se estaba preparado para enfrentar una modalidad remota y mucho menos con el uso de recursos tecnológicos y virtuales. Teniendo en cuenta que este nuevo escenario no hizo distinción entre los docentes noveles con aquellos que están por cesar, la emergencia sanitaria hizo que dejaran la modalidad presencial en el que las estrategias y los recursos y materiales educativos eran otros (Arriagada, 2020); por ello, cobra sentido la coherencia sistémica que debe existir en la implementación de las CPA con relación a las exigencias del mundo actual.

Un aspecto muy importante que se debe considerar en toda Institución Educativa es el propósito que guíen todas las acciones de la organización escolar y por ello el papel del líder pedagógico juega un rol fundamental para promover las CPA en un escenario de trabajo remoto, como señala Rivero et al. (2018) una de las funciones de todo líder es guiar a toda su comunidad educativa a base de una visión y un propósito que deben surgir a partir de la participación y aporte de todos, los cuales guíen las acciones pedagógicas de soporte, de convivencia, entre otros hacia el logro de metas comunes que favorezcan la mejora de los aprendizajes.

En cuanto a los estudios realizados tenemos el de Morales y Morales (2019) que realizaron una síntesis de las CPA basándose en cinco dimensiones en el que presentaron a la visión y valores compartidos como dos dimensiones distintas y no consideran la dimensión de aprendizaje colectivo y aplicación; es posible que hayan considerado como un aspecto implícito a partir de las otras dimensiones consideradas; puesto que más adelante señalan que es importante que los docentes aprendan nuevas formas de enseñar y que reflexionen de su práctica. Por otro lado, Sánchez (2016) refiere que existe una relación entre las dimensiones de las CPA y las prácticas de enseñanza de los docentes; sin embargo, la relación es débil en todos los casos; también, señala que los docentes que tienen mayor edad y más años de experiencia muestran mayor disposición para participar en actividades de comunidades profesionales de aprendizaje. Mellado et al. (2020) refieren en su estudio hallazgos referidos a las redes de líderes educadores y su relación estrecha con la participación democrática en función a proyectos y metas compartidas; asimismo, consideran la importancia de la participación de un acompañante externo que cumpla un papel crítico y de modelamiento en la

ISSN: 2617 - 0337

ejecución de experiencias de liderazgo; hallazgos que contribuyen a la transformación de las redes en CPA. García-Martínez et al. (2018) concluyen que el liderazgo descentralizado es un componente primordial para propiciar el progreso en el ámbito educativo contribuyendo a su transformación en una CPA con la participación de todos, especialmente de los docentes; asimismo, aseveran que esta transformación se da en contextos desafiantes convirtiendo estos en oportunidades para el trabajo colaborativo de los docentes y se logren aprendizajes profesionales; es importante considerar este último hallazgo, puesto que en el contexto actual de inseguridad por la emergencia sanitaria se debe asumir como una oportunidad para constituir las CPA en todas sus dimensiones y posibilidades. Otro aspecto abordado en las CPA es la innovación pedagógica reflexiva, relacionadas con las dimensiones: aprendizaje colectivo y aplicación y práctica profesional compartida, en un estudio realizado por Malpica & Navareño (2018) concluyendo que la innovación pedagógica reflexiva por medio de las comunidades profesionales de aprendizaje tendrá una atribución cuando exista un sistema de desarrollo profesional individual y colectivo de los docentes dentro de un proceso que considere la innovación, la flexibilidad y el dinamismo. Por último, un estudio realizado por Domingo-Segovia et al. (2020) presentan un cuestionario adaptado y validado del PLCA-R: Evaluación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje para el habla hispana en el que consideran cinco dimensiones y 52 ítems, que permitirá evaluar o diagnosticar si una Institución Educativa es una comunidad profesional de aprendizaje.

Se define a las comunidades profesionales de aprendizaje como una forma de organización de las escuelas donde se prioriza la discusión y la reflexión sobre las nuevas pedagogías para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky, 2011), donde lo fundamental es la indagación y el aprendizaje de los docentes por lo que se puede considerar su implicancia en la mejora de la Institución Educativa (Hord & Hirsh, 2008). Son consideradas también una estrategia de formación docente que permite el fortalecimiento de su práctica profesional (García & Trigueros, 2015); sin embargo,

Krichesky y Murillo (2011) aseveran que las CPA son más que una estrategia, pues no se limita a un solo nivel educativo, o un grupo de profesionales dentro del espacio educativo, sino que esta puede constituirse en un enfoque de trabajo a nivel de toda la

organización de la Institución Educativa.

En cuanto a su importancia las CPA son relevantes en la organización de las Instituciones Educativas; puesto que, tienen al aprendizaje de los estudiantes como el núcleo fundamental del trabajo colaborativo; es decir, el currículo de la educación (Bolívar, 2008). Por tanto, son inclusivas porque tienen la firme convicción de que todos los estudiantes pueden aprender (Escudero, 2009). Además, tiene como característica central el trabajo colaborativo incorporando las normas y valores compartidos, liderazgo distribuido y de apoyo, participación, clima de confianza y respeto; así como el diálogo reflexivo, una práctica compartida, aprendizajes individuales y colectivos y responsabilidad sobre los aprendizajes en forma conjunta (Krichesky, 2011). Por ello contribuye en tres aspectos: el crecimiento profesional del docente, la forma de cómo aprender y el progreso de los aprendizajes (Bond, 2013).

Se considera que para conformar una CPA se debe primero rediseñar los espacios y segundo desaprender la cultura instalada del individualismo para que poco a poco se pueda ir promoviendo una cultura de colaboración y en ello, puede contribuir como parte inicial del proceso, el desarrollo de proyectos de aprendizaje (Bolívar, 2008). Vivir los principios del aprendizaje dialógico son acciones muy potentes para promover y constituir una comunidad de aprendizaje, es decir, cuando todos tienen la oportunidad de hablar en forma horizontal va incrementando la participación de todos los actores educativos (Flecha & Puigvert, 2002). Otra propuesta para desarrollar una CPA está referida a desarrollar las capacidades del docente como: capacidad de mantener diálogos sinceros, capacidad de gestionar conocimiento, la capacidad de relacionar su propio aprendizaje con su práctica pedagógica y lo que aprenden los estudiantes, la capacidad de ser abierto y compartir su práctica y la capacidad de desarrollar su liderazgo (Lieberman & Miller, 2007, como se cita en Krichesky, 2013).

Asimismo, las comunidades de aprendizaje no pueden subsistir como islas tienen que establecer redes con otras Instituciones Educativas y aliados que contribuyan a su desarrollo y fortalecimiento, esto da sostenibilidad a las comunidades de aprendizaje porque aprenden unos de otros a partir de equipos de liderazgo que se reúnen periódicamente (Fullan & Quinn, 2017). Conformar redes de aprendizaje tanto internas

ISSN: 2617 - 0337

como externas es parte inherente de una CPA en el que se complementan con aquello que puede carecer una de la otra o compartir sus experiencias siendo una estrategia para la institucionalización de las CPA (Murillo, 2012); establecer redes tanto internas como externas en una modalidad remota es más factible que la modalidad presencial, puesto que, la barrera del tiempo y del espacio se ve superada porque no están sujetos a horarios limitados dentro del espacio escolar, ni tienen que movilizarse de un lugar a otro para reunirse; en consecuencia, existe más posibilidad de promover el trabajo colaborativo en forma virtual a partir de un horario consensuado; permitiendo enfrentar mejor los complejos desafíos del sistema educativo, especialmente en el contexto remoto.

Las dimensiones de las CPA que se han considerado en este estudio son: liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo-relaciones, condiciones de apoyo-estructura (Bolívar, 2017).

Liderazgo compartido y de apoyo, la Institución Educativa es un espacio de oportunidad de aprendizaje en el que todos los profesionales docentes, auxiliares, psicólogos, apoyos educativos, entre otros, en una CPA desarrollan su liderazgo a partir de su crecimiento profesional y se aceptan como personas que aprenden (Bolívar, 2017). Consiste en compartir el poder entre directivos y docentes para tomar decisiones sobre todo en aspectos relacionados con el currículo y el cambio de roles de los docentes (Hord, 1997). Una CPA no es sostenible si no cuenta con esta dimensión, ya que contribuye a la participación de todos los actores, a partir de su liderazgo, a afrontar en conjunto los desafíos de la organización escolar (Bolívar, 2017), ya que es tan compleja y recargada a nivel administrativo. La misma autora afirma que para desarrollar esta dimensión en una CPA es necesario que en la Institución Educativa se haya desarrollado cierta cultura de trabajo colaborativo para que pueda funcionar. Para Elmore (2010) el liderazgo implica el desarrollo de una coherencia organizacional que se conduce relación con el bien común, que se guía de unos protocolos que le permitan observar y analizar la práctica pedagógica.

Visión y valores compartidos, para desarrollarse como una CPA es esencial contar con una visión y valores que se plasman con los aportes de todos los actores de la

institución escolar, esto permite que todos tengan una guía que dirija acciones basándose en este propósito compartido (Bolívar, 2017). El propósito de la CPA es centrarse en lo que aprenden los estudiantes (Hord, 1997). La visión muestra a dónde se quiere llegar y cómo seremos cuando se llegue allí, es el impulso que da sentido a las acciones que se realizan en una CPA (Rivero et al., 2018).

Aprendizaje colectivo y aplicación, se refiere a la indagación y reflexión sobre las estrategias, metodologías y toda investigación referente a adecuar el currículo de la educación a las necesidades y características de aprendizaje de los estudiantes en concordancia con la visión compartida y lo aplican (Bolívar, 2017). Este aprendizaje colectivo debe desarrollarse sobre la base de un diálogo igualitario en donde lo que se prioriza es la validez de los argumentos más que los cargos jerárquicos (Flecha & Puigvert, 2002). Esto implica un nuevo docente con nuevas características que responda a las exigencias del mundo actual (Jiménez & Gaitán, 2017).

Práctica profesional compartida, en una CPA, especialmente los directivos y los docentes se unen para analizar, reflexionar y mejorar la práctica docente (Bolívar, 2017). Los actores educativos profesionales comparten en forma recíproca sus conocimientos por el bien de su propio desarrollo profesional (Hord, 1997); y por ende el desarrollo del capital social repercute en el desarrollo institucional. La reflexión debe partir de preguntas referidas a qué deben aprender los estudiantes, cómo sabemos que han aprendido y qué solución vamos a dar cuando un estudiante presenta dificultades para aprender (DuFour, 2006).

Condiciones de apoyo-relaciones, concierne a las actitudes de respeto, sinceridad y amabilidad que deben existir entre los miembros de una CPA; así como la importancia de motivar y celebrar el logro individual y colectivo, esto les genera compromiso (Hord, 1997). Asimismo, se debe considerar la crítica y la mejora entre docentes, directivos y estudiantes (Bolívar, 2017).

Por último, las condiciones de apoyo-estructura, se refiere al espacio que propicie un encuentro colaborativo entre docentes y directivos; así como al horario que favorezca la participación colaborativa, que propicie el diálogo reflexivo sobre asuntos

ISSN: 2617 - 0337

relacionados con la práctica y el aprendizaje de los estudiantes (Hord, 1997). Incluye, también, las formas de comunicación y el tamaño de la Institución Educativa (Bolívar, 2017).

Si bien es cierto actualmente se cuenta con muchos estudios sobre las CPA; sin embargo, es poco frecuente escuchar hablar de ello en las Instituciones Educativas de Lima Este y mucho menos realizar acciones focalizadas y sistemáticas que permitan constituirse como CPA. Por ello, se considera importante determinar las diferencias que existen en los factores que describen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, según nivel educativo, sexo, edad y formación académica; debido a que no se han realizado estudios sobre esta variable en un contexto atípico por la Covid-19. Asimismo, su divulgación permitirá que se promuevan acciones de mejora en las Instituciones Educativas de Lima Este que deseen constituirse en una CPA, cuyas dimensiones se encuentren en un nivel de eficiencia bajo con respecto a otras.

Método

El estudio realizado responde a un enfoque cuantitativo de diseño no experimental de tipo descriptivo, de nivel comparativo, de corte transversal en el que se realizó una descripción comparativa de los resultados obtenidos de la variable estudiada, según sus dimensiones. Este análisis fue objetivo basándose en la estadística, usando la recolección de datos para probar la hipótesis planteada.

La población estuvo representada por docentes de las Instituciones de Lima Este, siendo la muestra 144 docentes que por razones éticas se mantendrá sus nombres en reserva.

La técnica que se utilizó fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario adaptado y validado por Bolívar (2017) cuyo título es Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje; y que fue aplicado en forma virtual. El instrumento presentó como alternativas la escala de Likert (Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) con el que se recogió información respecto a la variable de estudio considerando sus seis dimensiones, con un total de 46

ítems sin considerar los ítems complementarios. Instrumento validado a partir de un análisis factorial exploratorio alcanzando un coeficiente de 0,974 sometiéndose a revalidación a través de un análisis factorial confirmatorio presentando un valor de 0,062, inferior a 1, en cuanto a la fiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach un resultado de 0,963 considerado en nivel de fiabilidad del instrumento como buena o alta de (Bolívar, 2017).

El análisis estadístico que se utilizó para el presente estudio fue el SPSS V.25, en el que se analizó los datos en forma descriptiva e inferencial tomando en cuenta los niveles de medición de las variables, según nivel educativo, sexo, edad y formación académica.

Resultados

Análisis descriptivo

Como se observa en la tabla 1 y figura 1, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, en un nivel regular representa más del 50% (56.3%), seguida de un nivel eficiente en un 29.9% e ineficiente en un 13.9%; todo ello en una realidad de emergencia sanitaria.

Tabla 1

Comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas de Lima Este.

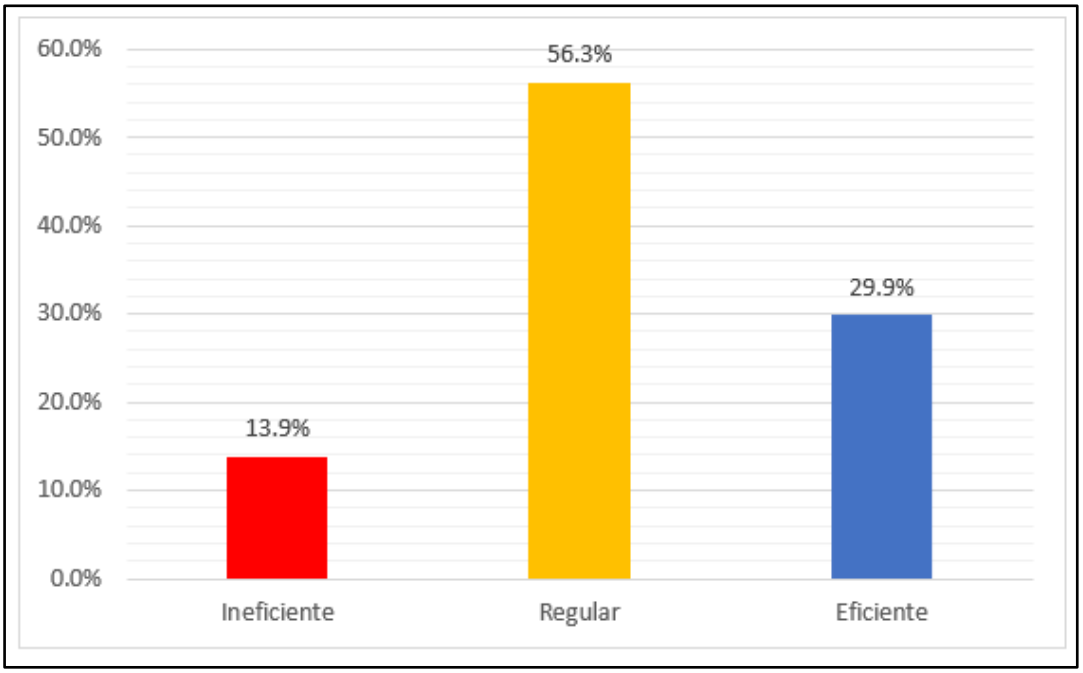
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	20	13,9
Regular	81	56,3
Eficiente	43	29,9
Total	144	100,0

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

ISSN: 2617 - 0337

Figura 1

Diagrama de frecuencia de las comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas de Lima Este

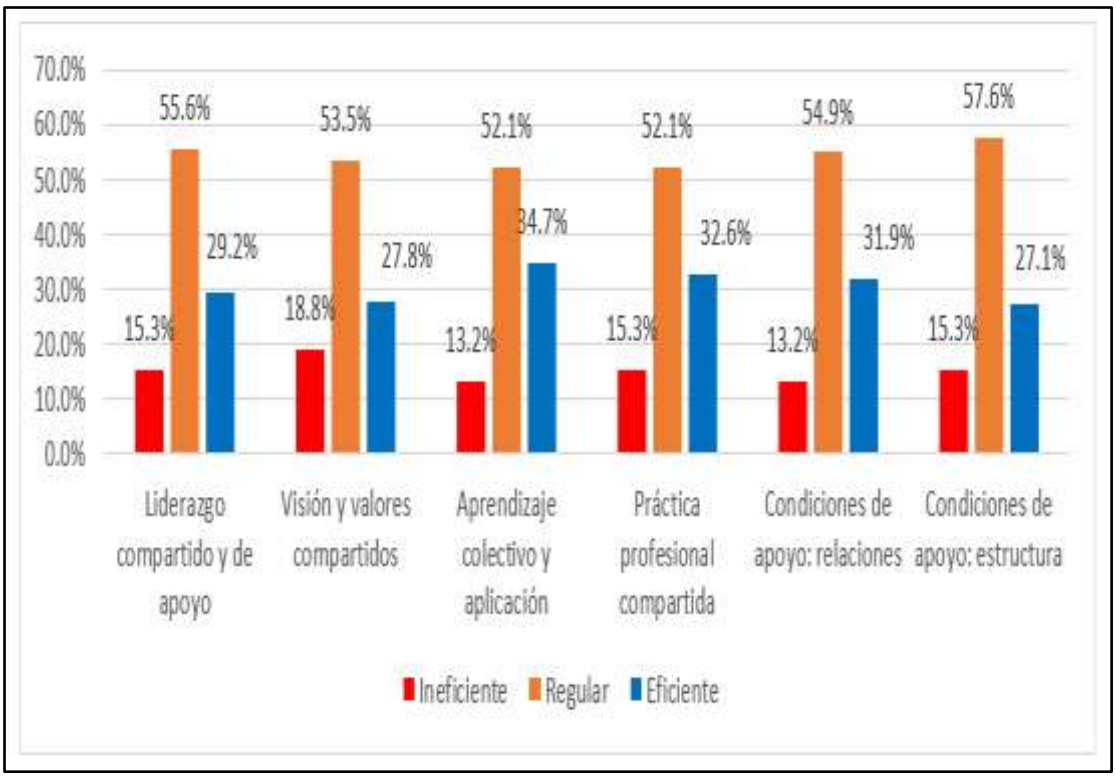


Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Como se observa en la figura 2, los factores que involucran las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, prevalecen un nivel de regular superior al 50%, en las dimensiones de liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo-relaciones y condiciones de apoyo-estructura; seguido del nivel eficiente, igualmente en todas las dimensiones superiores al 27.1%; por lo que se puede afirmar que las comunidades profesionales en estudio vienen gestionándose adecuadamente por parte de los propios actores en estudio.

Figura 2

Diagrama de frecuencia de los factores que involucran las comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas de Lima Este.



Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Como se observa en la tabla 2, respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, se observa que prevalece un nivel educativo más eficiente en el nivel secundaria seguido de primaria y el inicial.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 2

Comunidades profesionales de aprendizaje según nivel educativo

		Nivel Educativo			
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Comunidades profesionales de aprendizaje	Ineficiente	3	12	5	
	Regular	37,5%	18,8%	6,9%	
	Eficiente	5	39	37	
		62,5%	60,9%		51,4%
			0	13	30
Total			0,0%	20,3%	41,7%
			8	64	72
		100,0%	100,0%		100,0%

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Como se observa en la tabla 3, respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, prevalece un nivel educativo más eficiente en el grupo de 41- 50 años, seguidos de los grupos de 33,3%, 51 - 60 años y 31 - 40 años.

Tabla 3

Comunidades profesionales de aprendizaje según nivel educativo grupo de edad

		Edad				
		31 - 40 años	41- 50 años	51 - 60 años	60 años a más	Menos de 30 año
Comunidades profesionales de aprendizaje	Ineficiente	7	7	6	0	0
		28,0%	15,6%	9,7%	0,0%	0,0%
	Regular	15	19	37	8	2
		60,0%	42,2%	59,7%	88,9%	66,7%
	Eficiente	3	19	19	1	1
		12,0%	42,2%	30,6%	11,1%	33,3%
Total		25	45	62	9	3
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Como se observa en la tabla 4, respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, se observa que presenta mejores niveles de eficiencia en los actores que tienen el grado de doctor seguidos los del maestría y licenciatura.

Tabla 4

Comunidades profesionales de aprendizaje según formación académica

		Formación académica		
		Doctorado	Licenciado	Maestría
Comunidades profesionales de aprendizaje	Ineficiente	0 0,0%	20 20,6%	0 0,0%
	Regular	1 20,0%	55 56,7%	25 59,5%
	Eficiente	4 80,0%	22 22,7%	17 40,5%
Total		5 100,0%	97 100,0%	42 100,0%

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Como se observa en la tabla 5, respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, presenta mejores niveles de eficiencia en las mujeres que en los hombres.

Tabla 5

Comunidades profesionales de aprendizaje según sexo

		Sexo	
		Hombre	Mujer
Comunidades Profesionales de aprendizaje	Ineficiente	3 7,5%	17 16,3%
	Regular	27 67,5%	54 51,9%
	Eficiente	10 25,0%	33 31,7%
Total		40 100,0%	104 100,0%

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

ISSN: 2617 - 0337

Análisis Inferencial

Prueba de Hipótesis

Regla de decisión

Si Valor p > 0.05, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor p < 0.05, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha

En la tabla 3, el resultado del p valor de la prueba de Friedman p valor = 0.003 < 0.05; por tanto, se rechaza la Ho; aceptándose la hipótesis alterna de la variable. Por lo que se puede afirmar que existen diferencias significativas en los factores que describen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria.

Tabla 6

Prueba de Friedman

N	144
Chi-cuadrado	17,728
gl	5
Sig. asintótica	,003

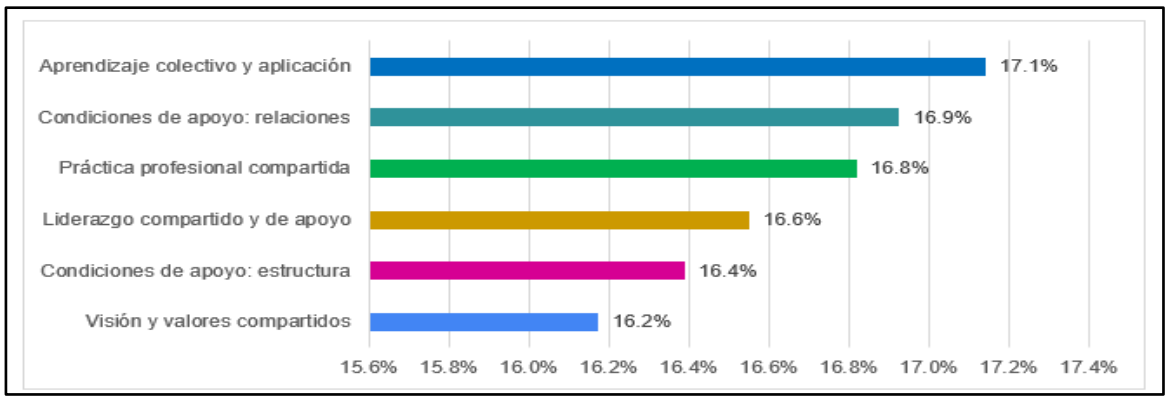
a. Prueba de Friedman

Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

En la figura 3, se puede apreciar que la importancia que tiene cada factor respecto a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, siendo que el aprendizaje colectivo y la aplicación es la que tiene mayor importancia, seguido del resto de factores involucrados.

Figura 3

Diagrama de frecuencia de las comunidades profesionales de aprendizaje según importancia de la eficiencia alcanzada



Fuente: Base de datos cuestionario de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y SPSS V.25

Discusión

La presente investigación respecto al objetivo general se demuestra que el resultado del p_valor de la prueba de Friedman p_valor = 0.003 < 0.05. Por lo que se puede afirmar que: existendiferencias significativas en los factores que describen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria; este resultado en el estudio realizado evidencia que cada dimensión o factor que involucrado en las CPA presenta situaciones diferenciadas en cuanto a cada actor involucrado en el estudio; siendo que el aprendizaje colectivo y aplicación resulta más relevan- tes para toda la muestra encuestada; ello puede deberse a que esta dimensión en el contexto actual por la emergencia sanitaria que se atraviesa evidencia la necesidad de entender otros enfoques educativos, técnicas y estrategias que permitan hacer más eficiente a estas comunidades profesionales para el logro de sus objetivos. Asimismo, se presenta el nivel más bajo en la dimensión o factor visión y valores compartidos lo que indica que las Instituciones Educativas de Lima Este requieren de una organización coherente que promueva en forma sistémica los componentes de una CPA; y esto se puede impulsar a partir del rol del líder pedagógico como lo asevera (Morales & Morales, 2019) en un estudio realizado al respecto.

Igualmente, se puede evidenciar que en los factores que involucran las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este, prevalece un nivel de regular superior al 50%, en las dimensiones de liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos,

ISSN: 2617 - 0337

aprendizaje colectivo y aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo-relaciones y condiciones de apoyo-estructura; seguido del nivel eficiente que en todas las dimensiones fueron superior al 27.1%; por lo que se puede afirmar que las CPA en estudio vienen gestionándose adecuadamente por parte de sus propios actores y aquí se puede señalar que las circunstancias del trabajo remoto contribuyeron a acelerar el desarrollo individual y colectivo de los docentes tal como lo asevera Malpica y Navareño (2018) que la reflexión pedagógica en una CPA se ve influenciada cuando existen estas condiciones de desarrollo profesional.

Se observa igualmente que las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este, prevalece un nivel educativo más eficiente en el nivel secundaria seguido de el de primaria y del nivel inicial, con una diferencia de 21.4% con respecto al nivel primaria y de 41.7% con respecto al nivel inicial como se aprecia en la Tabla 2; a partir de ello, se puede señalar que en el caso del nivel secundaria podrían haber condiciones que determinan el nivel más eficiente, debido a que en este nivel educativo se realizan reuniones de trabajo colegiado semanalmente establecidos por el Ministerio de Educación; otra condición, podría ser que este nivel educativo al ser atendido por varios docentes en un grado determinado, necesariamente implica abordar el currículo escolar en conjunto; una tercera condición podría ser que en este contexto de trabajo remoto los docentes del nivel secundaria han compartido espacios de enseñanza virtual que les permitióobservarse entre pares.

Por otro lado, las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este, evidenció un nivel educativo más eficiente en el grupo de 41-50 años, seguidos de los grupos de 33,3%, 51-60 años y 31-40 años; lo que corrobora el estudio realizado por Sánchez (2016). Se evidenció también que las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este, presentan mejores niveles de eficiencia en los actores que con grado de doctor, seguido por los de maestría y licenciatura, como lo referencia Sánchez (2016) en su estudio realizado en el que los niveles más altos fueron obtenidos por los docentes que tuvieron el grado de maestría; esto podría deberse a que en una CPA el docente que cuenta con mayor formación académica tiene mayores habilidades profesionales desarrolladas y por ello, más experiencia en el aprendizaje colaborativo y compartido que se promueven en estos espacios de formación profesional.

Por otro lado, las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este, se observó que presenta mejores niveles de eficiencia en las mujeres que en los hombres, presentando una diferencia de 6.7%; sin embargo, los hombres presentan un nivel de ineficiente menor al de las mujeres, presentando una diferencia de 8.8%. Otro resultado que se evidencia en la Tabla 5, es referente a un porcentaje mayor de participación entre los encuestados; esto podría deberse a que en las Instituciones Educativas de Lima Este existen más docentes mujeres que hombres en los tres niveles educativos. Tal como lo corrobora el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017) en el que señala que el 63% de docentes en el Perú son mujeres.

Conclusiones

La investigación evidencia que los factores que involucran las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de Lima Este, prevalecen un nivel de regular superior al 50% en las dimensiones de liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo-relaciones y condiciones de apoyo-estructura; seguido del nivel eficiente; igualmente, en todas las dimensiones superiores al 27.1%; por lo que se puede afirmar que las comunidades profesionales en estudio vienen gestionándose adecuadamente por parte de los propios actores en estudio.

El estudio realizado permitió demostrar que existen diferencias significativas en los factores que describen las CPA en las Instituciones Educativas de Lima Este en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, afirmando que el factor más alto es aprendizajecolectivo y aplicación con 17.1% y el nivel más bajo es visión y valores compartidos con 16.2, presentando una diferencia significativa de 0.9% entre ambos factores.

Se evidencia que en las CPA el nivel educativo más eficiente es el de secundaria con una diferencia de 21.4% con respecto al nivel que le precede que es el de primaria; asimismo se evidencia con respecto a la edad, que el rango con un nivel mayor de eficiencia es el delos docentes que cuentan entre 41 y 50 años.

ISSN: 2617 - 0337

En las CPA la formación académica en el nivel más eficiente es alcanzado por aquellos docentes que tienen el grado académico de doctor con un 80% en los resultados estadísticos,seguido de los docentes que cuentan con maestría con un 40.5%. Finalmente, en las CPA las mujeres presentan un nivel más eficiente con respecto a los hombres con una diferenciade 6.7%.

Conflicto de Intereses

Las autoras declaran que no tienen conflictos de intereses.

Contribución de autoría

NERH: búsqueda de la investigación, marco teórico, análisis estadístico y de resultados, discusión y conclusión.

MJLC: construcción del análisis estadístico y de resultados, conclusión, correcciones del manuscrito y la edición general del texto.

Responsabilidad ética y legal

Los participantes brindaron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos. Además, se les informó sobre los fines académicos de la investigación.

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido ningún financiamiento externo.

Referencias

Álvarez, I., & Casas, M. (2008). Desafíos Para La Formación En Gestión. Experiencias Mexicanas. *Investigación Administrativa*, *37*(102), 30–45. http://www.scielo.org.mx/pdf/ia/v37n102/2448-7678-ia-37-102-30.pdf

Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*, 3. https://www.mendeley.com/catalogue/acff71842e8d3afbb6dd1453ada2cbf4/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=opencatalog&userDocumentId=%7Bf74f19b7-f655-441f-9031-1e468bf37537%7D

Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. *October 2008*, 2–18. https://www.researchgate.net/publication/-286060811Otraalternativadeinnovacionlas_comunidades_profesionales_de_aprendizaje

Bolívar, M. R. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. http://hdl.handle.-net/10481/47151

Bond, N. (2013). Developing a professional learning community among preservice teachers. *Current Issues in Education*, *16*(2), 1–16.

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S., & Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, *23*(3), 347–367. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1

DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, *61*(8), 6–11. http://www.siprep.org/uploaded/Professional-Development/Readings/PLC.pdf

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. https://www.fundacionchile.cl/educacion%5CnInscripcion

ISSN: 2617 - 0337

Escudero, J. M. (2009). Comunidades Docentes De Aprendizaje, Formación Del Profesorado Y Mejora De La Educación. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, *10*, 7–31. http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/23683/1/AEFD200910-comunidadesdocentes.pdf

Flecha, J., & Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Unaapuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias EnEducación*, *1*(1), 11–20. http://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/-PLC.pdf

Fullan M., & Quinn J. (2017). Coherencia: *Las fuerzas correctas en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Red Global de Aprendizaje. CEIBAL.

García-Martínez, I., Higueras-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *16*(2), 117–132. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007

Hord, S. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Leadership*, *40*(1), 58–59. https://files.eric.ed.gov/fulltext-/ED410659.pdf

Hord, S., & Hirsh, S. (2008). Professional learning communities: Making the promises a reality. *The Soul of Educational Leadership*. pp. 23-40. https://books.google.es/-books?hl=es&lr=&id=39yAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT41&dq=making+the+promise+a+reality&ots=GowRra1uJQ&sig=2UkQ2bsjRfNzA3ePM7tThN0QbI#v=onepage&q=making%20the%20promise%20a%20reality&f=false

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Nota de prensa. *Instituto Nacional deEstadística e Informática*, *143*, 1–2. http://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/-noticias/nota-deprensan1432017inei.pdf

Jiménez, J. A., Rossi, F., & Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente enEducación Física. *Movimento*, *23*(2), 1–15. https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf

Krichesky, G. (2011). El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *9*(1), 373. https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13311

Krichesky, G. J. (2013). *E c p a.* 1–373. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/-10486/13311/62970_KricheskyGabriela J.pdf

Krichesky, G., & Murillo Torrecilla, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *9*(1), 65–83. https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf

Malpica, F. (2018). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: ¿clave del cambio? *Educación*, 1–5. https://www.educaccionperu.orgdialogoinformadosobre-politicaspublicashttps://www.educaccio nperu.org

Malpica, F., & Navareño Pinadero, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. In *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* (Vol. 4, Issue 1). https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835

Mellado, M. E., Rincón-Gallardo, S., Arevana Kenigs, O. A., & Villagra Bravo, C. P. (2020). Acompañamiento a redes de lideres escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, *42*(169), 52–69. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363

Morales, S., & Morales, O. (2019). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *February*, 99–125. http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/art%0-Aicle/view/89

Murillo, F. J. (2012). El Proceso Del Cambio Escolar. Una Guía Para Impulsar Y Sostener LaMejora De Las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *10*(1), 26–43. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/-10486/660883/REICE_10_1_2.pdf?sequence=1

Rivera-García, J., & Bernal-Trigueros, A. (2015). *La intervención social universitaria: Proceedings T-VI*. Ecorfan. https://www.ecorfan.org/proceedings/-CDU_VI/TOMO_VI.pdf

Rivero, E., Zoro, B., & Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. *Liderez Educativos*, *6*, 2–22. https://www.mendeley.com/catalogue/20be5a7d624e393ea562624d30b77be7/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bd5dc3cb6-3511-4694-82d9-e985f7b71796%7D

Sánchez, A. M. (2016). Innovación pedagógica desde la perspectiva de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, *8*(1), 1–10. https://doi.org/10.22335/rlct.v8i1.338

Soria, M. G., & Hernández, (2017). Aportes a la formación docente desdecomunidades de aprendizaje. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, *5*(2), 131–145. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/download/10864/10435

Trayectoria académica

Nancy Edith Rivera Huaranga

Magister en Docencia y Gestión Educativa. II Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Diplomado en Formación de Formadores en Comunidades de Aprendizaje. Diploma en Gestión Escolar. Diplomado en Didácticas para la Educación de Adultos

Mildred Jénica Ledesma Cuadros

Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Nacional Federico Villarreal; cuenta con una Maestría en Docencia y Gestión Educativa y un Doctorado en Administración de la Educación. Actualmente ejerce su actividad profesional como docente de aula y como catedrática en la escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo y es miembro del Colegio de Profesores del Perú.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.184
ISSN: 2617-0337

Secuencia didáctica para la enseñanza de la geometría a través del método problémico en educación básica

Didactic sequence for the teaching of geometry through the problem method in basic education

Recibido: 16 de diciembre 2020 Evaluado: 12 de enero 2021 Aceptado: 26 de marzo 2021

Rolando Oscco Solorzano
Autor corresponsal: rsolorzano@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-9610-5912
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Richard Santiago Quivio Cuno
rquivio@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-5986-3711
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Como citar

Oscco, R., & Quivio, R. (2021). Secuencia didáctica para la enseñanza de la geometría a través del método problémico en educación básica. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 223-242.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.184

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El artículo que se presenta tiene por objetivo mostrar algunas orientaciones concretas sobre la aplicación de métodos problémicos dentro de las estrategias didácticas para perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en los estudiantes de Educación Básica. El método aplicado para este artículo se apoyó en revisiones de carácter documental, para lo que se tuvo en cuenta que este tipo de enseñanza se adhiere al constructivismo como paradigma educativo. Esta propuesta metodológica está orientada a guiar al docente en su práctica pedagógica y, por ende, al logro de las competencias necesarias en los estudiantes, como lo exige hoy el currículo nacional de carácter constructivista. Por lo tanto, dentro de las conclusiones más importantes presenta una perspectiva formativa sólida en cuanto a la aplicación de los referidos métodos como alternativa metodológica concreta a través de diferentes ejemplos brindados.

Palabras claves: *método problémico, constructivismo y enseñanza de la geometría.*

Summary

The article that is presented aims to show some specific guidelines on the application of problem methods within the didactic strategies to improve the teaching-learning processes of Geometry in students of Basic Education. The method applied for this article was supported by documentary reviews, for which it was taken into account that this type of teaching adheres to constructivism as an educational paradigm. This methodological proposal is aimed at guiding the teacher in their pedagogical practice and, therefore, at the achievement of the necessary competencies in students, as required today by the national constructivist curriculum. Therefore, among the most important conclusions, it presents a solid formative perspective regarding the application of the aforementioned methods as a concrete methodological alternative through different examples provided.

Keywords: *problem method, constructivism and teaching of geometry.*

Introducción

Se ha hecho evidente en estos momentos, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe marchar de acuerdo al desarrollo social en general que crece con ritmo vertiginoso. Lo contrario sería caer en un antagonismo que relega a la educación respecto a estos cambios sociales.

Debido a esto, en las últimas décadas se están poniendo en práctica modelos de aprendizaje que responden a estos cambios, ya que los esquemas pedagógicos tradicionales vienen resultando no funcionales. En ellos, al estudiante apenas se le daba protagonismo y solo se aplicaba la relación sujeto-objeto durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por lo anterior que en los últimos tiempos se están aplicando metodologías activas, enfocadas al acto de aprender, donde al estudiante también le corresponden papeles activos en este proceso, y junto al profesor, se convierte en actor del mismo.

Desde Piaget1 y Vygotsky2 hasta la actualidad, han surgido variantes de los métodos basados en el constructivismo, pero la realidad ha demostrado que ponerlos en la práctica no ha resultado tan sencillo como algunos presuponen; sobre todo en países que no han podido desprenderse del tradicional conductismo.

A juicio de los autores, hay tres causas esenciales de la anterior consecuencia, una de ellas es la lógica oposición al cambio que surge en todas las esferas de la vida cuando hay formas y hábitos arraigados en el entorno escolar, incluyendo por supuesto a los profesores. La otra corresponde, al menos en el Perú, a la preparación, actualización y capacitación de los docentes para enfrentarsea un nuevo sistema que conlleva al cambio de estrategias metodológicas, objetivos y evaluación, entre otras; y la tercera, pero no menos importante, a la respuesta de los estudiantes para lograr el éxito en los conocimientos, habilidades y capacidades que se espera de los métodos activos teniendo en cuenta que se han adaptado a los discursos tradicionales.

Desde luego, cuando nos referimos a métodos activos, estamos destacando aquellos que le danparticipación directa al estudiante durante el proceso enseñanza- aprendizaje y no lo conviertenen un ente pasivo como ocurría con los métodos conductistas.

Por lo expuesto, hoy se habla y a la vez se ponen en práctica otros sistemas que responden a estosmétodos activos, como el método de descubrimiento guiado, el llamado método dialéctico, el método lúdico, el método socializado, etc.

Aunque, en este artículo se enfatizará en el método problémico o enseñanza por problemas, comouna metodología de enseñanza-aprendizaje, aplicada específicamente al aprendizaje de la geometría a través de ejemplos prácticos.

Lo problémico en la enseñanza y en el aprendizaje

La aplicación de los métodos en los procesos de enseñanza-aprendizaje cobran importancia y son vías para el logro de los objetivos. En este sentido, el rol del docente está en escoger y aplicar métodos pertinentes que ayuden a los estudiantes a construir sus propios aprendizajes. En la literatura científica consultada, aparecen diversidad de métodos, al margen del método que se adopte, va a depender de la capacidad y creatividad del docente de poder combinar los componentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de estos métodos es el problémico o la enseñanza problémica. Al respecto Majmutov (1983); García (2015); Montejo (2016); Reyes, Carrillo y Caamaño (2017) y Cabrera, Álvarez y Marrero (2018), sostienen que el método problémico representa una forma de enseñanza cuya esencia consiste en que la asimilación de los conocimientos no solo se puede dar por la apropiación de las reglas, leyes y teorías que brinda el docente, sino mediante la elaboración lógica del propio estudiante: es una actividad independiente donde no solo se desarrolla la memoria, sino las capacidades de pensamiento.

En términos de Reyes, Carrillo y Caamaño (2017), la metodología de enseñanza problémica propicia un aprendizaje autorregulado, reflexivo, critico, intencional y consiente.

De igual modo, Ortiz (2015), plantea que “la enseñanza problémica como pilar pedagógico desempeña un papel fundamental en la formación de la independencia cognoscitiva y el desarrollo las capacidades creadoras de los estudiantes, al promover el desarrollo de la capacidad autónoma,creadora y el constante auto mejoramiento del individuo” (p. 100).

Cabe resaltar que, en esta metodología, el estudiante se introduce en la búsqueda de la solución de nuevos problemas con el apoyo del docente, lo cual permite adquirir independientemente losconocimientos con el dominio de la actividad creadora. De esta manera se desarrolla el pensamiento creador, que es la función primordial de la enseñanza problémica.

Uno de los precursores de este tipo de enseñanza fue el ruso Majmutov (1983), quien la definiócomo “la actividad durante el proceso docente educativo donde se crean situaciones por parte deldocente con el planteamiento de problemas que debe resolver el estudiante por sí solo en la asimilación de conocimientos nuevos” (p. 34). ¿Pero a qué llamó problema? Al respecto puedehaber varias definiciones, pero casi todas coincidentes cuando se plantea que un problema es algodesconocido que desea saber el estudiante, pero debe estar en condiciones, en sus operacionesmentales para conocerlo.

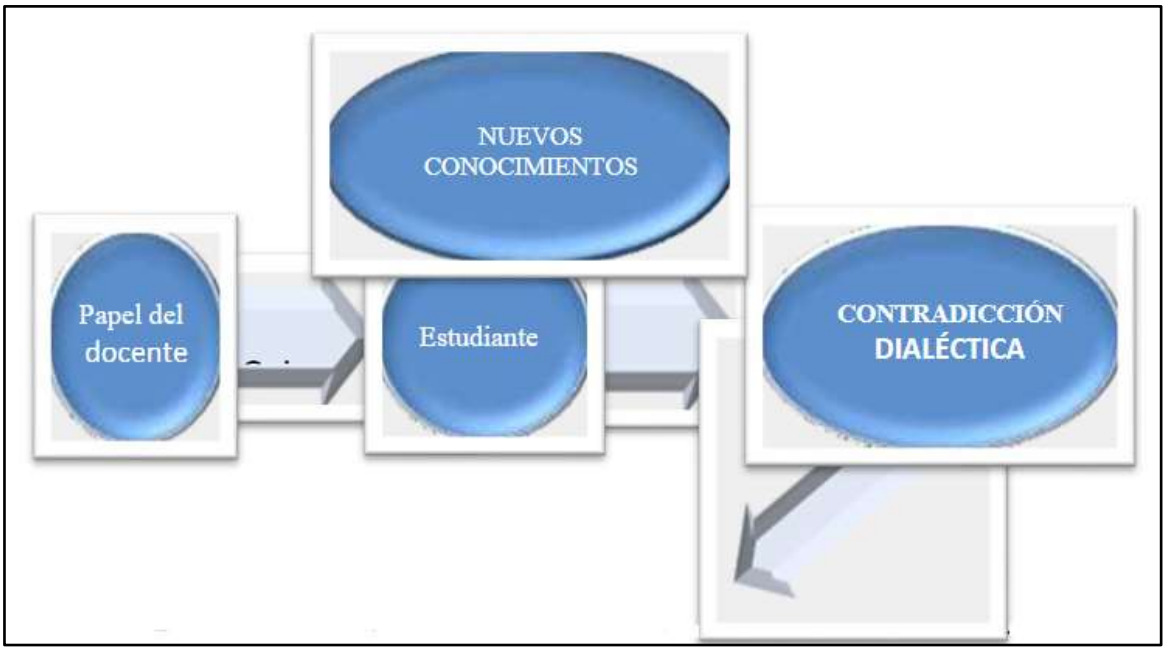
Aunque mucho antes, otros pedagogos sentaron las bases para este tipo de enseñanza. A continuación, brindamos un breve comentario tomado de la revista cubana Humanidades Médicas, escrito por Azcuy, Nápoles, Infante, Rivero y Ramírez (2004) respectivamente, cuando plantean: La enseñanza problémica no surge en la actualidad, sus raíces provienen de los primeros intentos por enseñar a pensar desde siglos anteriores. Sócrates utilizó con sus pupilos un método al que él denominó Mayéutica, en el que está presente la activación de los estudiantes en el proceso docente educativo. En el decurso del tiempo, otros pedagogos continuaron esta práctica. Así, el gran pedagogo y padre de la pedagogía Jan Amos Comenius planteó en sus obras la preocupación por la utilización de un método que provocara en el estudiante cierto grado de problemicidad. También, el pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi en cuya obra se encaminó a activar el proceso de enseñanza mediante la observación, generalización y las conclusiones personales para

desarrollar el pensamiento.

Según Majmutov (1983) el problema y las operaciones mentales del estudiante debentransitar por etapas. Específicamente el propio pedagogo ruso subraya la creación de contradicciones en el estudiante para crear en él una necesidad de buscar soluciones. Lo anterior puede esquematizarse de la forma siguiente:

Figura 1.

Papel del profesor y el alumno ante la situación problémica



Fuente: Adaptado de Majmutov (1983).

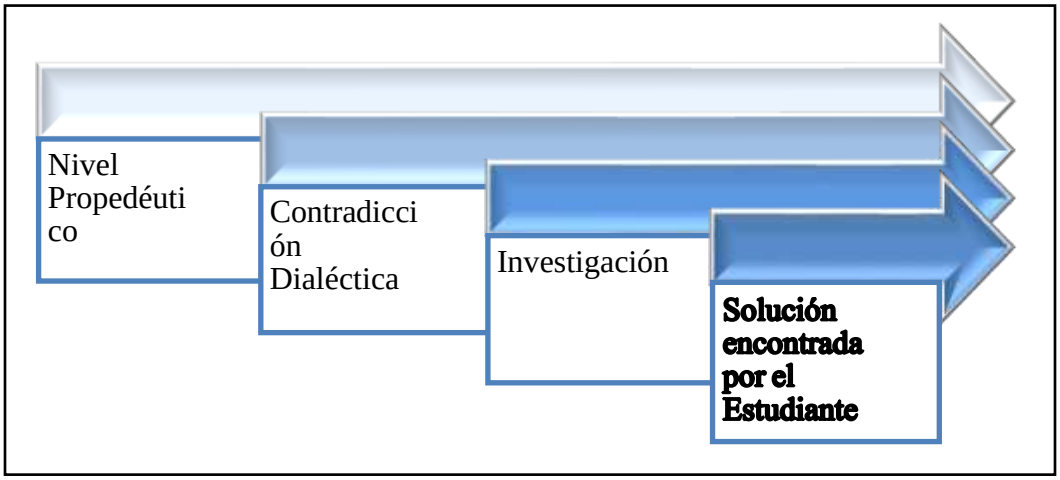
Es decir que durante la preparación de la clase o de las actividades dentro de la clase, el docente debe crear las condiciones para sembrar en el estudiante la sed de búsqueda hacia los nuevos conocimientos; pero para ello debe existir una condición indispensable que los conocimientos precedentes existan y proporcionen las condiciones para llegar a los nuevos conocimientos. Por ejemplo, en sus primeros pasos lógicos, lo normal es que el estudiante sepa sumar para luego aprender a restar; pero estas operaciones guardan un orden concatenado dentro del mismo objeto del conocimiento. Lo contrario sería memorizar, que es algo que rompe el orden de la comprensión científica.

ISSN: 2617 - 0337

Dicho de otra forma y considerando al acto de enseñar y aprender como parte de la investigación científica, las etapas por las que va transitando el estudiante en su aprendizaje van en orden ascendente, y es el docente quien debe crear las condiciones para ello.

Figura 2.

Pasos escalonados del problema.



Fuente: Elaboración propia (2019).

En el esquema anterior se hace evidente que todos los pasos descansan en el nivel propedéutico o preparatorio, donde se posee la base cognitiva necesaria de los conocimientos precedentes.

En resumen, las exigencias de las situaciones problémicas requieren: a). Crear una dificultad en el estudiante (Problema). b). Procurar que ella genere una necesidad de búsqueda. c). Impulsar a descubrir lo desconocido a partir de elementos conocidos. Abundando en lo anterior, cuando se plantea crear una dificultad, esto se enfoca de acuerdo con sus operaciones mentales. Es como crear la duda que motiva a descubrir lo que no conoce, por tanto, no es una dificultad antagónica, que tiene su significación en el problema en sí como hemos planteado en la necesidad de búsqueda (motivación), aclarando que motivación no es lo mismo que curiosidad, ya que la curiosidad desaparece cuando descubrimos algo que no conocemos y así el interés por lo desconocido, mientras que la motivación sigue una cadena lógica que impulsa a seguir indagando.

El último aspecto referido, también guarda una estrecha relación con los anteriores, ya que para aprender lo nuevo se necesita una base precedente como hemos explicado con anterioridad.

Métodos o variantes propuestas en la enseñanza problémica

Hay autores que han buscado alternativas al aplicar este tipo de enseñanza en el aula. Para ello se han apoyado en los elementos teóricos que conllevan a un aprendizaje activo en los estudiantes, según las condiciones de cada contexto y de cada clase. En términos de Reyes, Carrillo y Caamaño (2017), existen ciertas categorías que se manifiestan en el desarrollo del método problémico, estas son la exposición problémica, la conversación heurística, la búsqueda parcial y el método investigativo. A continuación, detallamos los procesos didácticos para seguir en la aplicación del método problémico, mediante la aplicación de las cuatro categorías mencionadas.

La exposición problémica

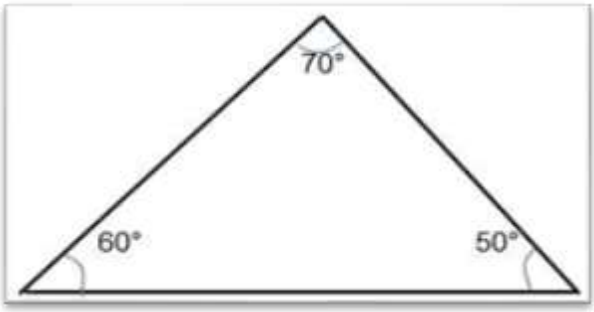
El docente va revelando gradualmente lo fundamental del conocimiento, pero no de forma acabada. Este método es muy usado a veces empíricamente en el que se le induce al estudiante parte del problema para que él llegue por sí solo a su solución final.

Profundizando más en este aspecto, hay que enfatizar en el papel del docente como guía y él lo debe tener muy en cuenta durante su preparación para no plantear el problema y dar su solución acabada. Durante la planificación de su clase, debe concebirla de forma escalonada cumpliendo el principio didáctico de asequibilidad, es decir, ofrecer las bases cognitivas que conlleven al estudiante a buscar la solución del problema.

Podemos citar un caso de geometría m u y sencillo, pero dividido en dos partes: Por ejemplo: demuestra que, en un triángulo, la suma de todos los ángulos es de 180°

Figura 3.

Ángulos internos de un triángulo

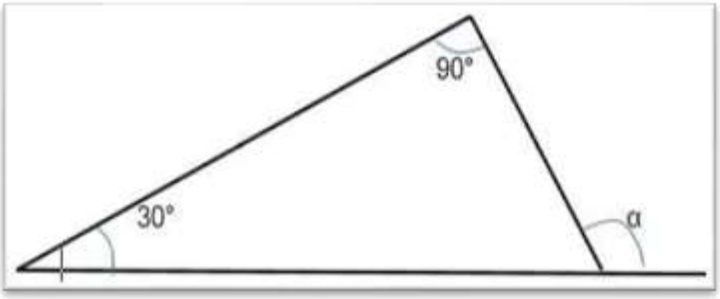


Fuente: Elaboración propia (2019).

En este ejemplo se le brinda al estudiante una información de primera mano donde la solución parcial puede obtenerla con una simple suma aritmética que hace el propio estudiante. Pero en esta exposición, dentro de la misma clase, el mismo ejercicio puede tener la variante consecutiva siguiente: proponiendo ¿cuánto vale a?

Figura 4.

Ejercicio con propiedades de los ángulos.



Fuente: Elaboración propia.

En el problema anterior, el estudiante realiza más de una operación mental para llegar a lo nuevo, pero ya con los conocimientos sobre las propiedades de los ángulos de untriángulo que conocía de antemano al calcular cuánto vale α que está fuera del triángulo interior.

Las características de la exposición problémica pueden resumirse en lo siguiente: a). La exposición es demostrativa (comprobable). b). Contribuye al desarrollo paulatino del

pensamiento científico. c). Despierta la motivación y aumenta el interés de participación bajo un ambiente de libertad de acción.

a. La conversación heurística

Es el método más antiguo. El docente activa la actuación cognoscitiva de los estudiantes a través del debate, donde propicia una cadena de razonamientos e interrogantes, al utilizar los conocimientos antecedentes.

Otro ejemplo, que utiliza la geometría acerca de este método, lo puede propiciar el docente a través de la siguiente pregunta: ¿La distancia real entre el Ecuador y el polo norte puede proporcionarla un mapa?

Aquí el estudiante está listo para el debate en colectivo cuando el docente se auxilia primero de un mapa y luego de un globo terráqueo. Es evidente que un mapa plano no ofrece curvatura y de momento, el estudiante tratará de dibujar una recta, pero cuando enseñe el globo terráqueo, se dará cuenta de que la recta no es la solución.

Son varias las ventajas de este tipo de método, ya que el estudiante aprende a escuchar las opiniones de sus compañeros, enseña a aceptar y discutir criterios, acepta las equivocaciones y se expresa sin temor.

En la conversación heurística es fundamental el papel de guía del docente para su correcta moderación.

b. Búsqueda parcial

En la búsqueda parcial, el docente orienta algún tipo de tarea investigativa como parte de un tema cualquiera. Ese es un trabajo investigativo dentro de un estudio general y se usa en todas las asignaturas.

ISSN: 2617 - 0337

Es conveniente auxiliarse de medios de enseñanza convenientemente planificados para que el estudiante manipule y bajo la orientación del profesor, llegue a la respuesta.

Por ejemplo, se les reparte a los estudiantes la cuarta parte de una esfera maciza de madera o cualquier material y se les propone calcular el volumen de esa cuarta parte de la esfera.

Se recomienda que cada objeto sea diferente y se les entrega una regla milimétrica. El antecedente en este caso radica en que conozcan de antemano la fórmula del volumen de la esfera: $V= 4/3. \pi R^{3}$.

Esto es aplicable a todas las asignaturas, previa planificación del docente.

c. El método investigativo

Es un tipo de método científico que acerca a los estudiantes a la indagación y observación de hechos naturales o sociales. Se caracteriza por su gran independencia cognoscitiva y el aumento de la actividad creadora. En este caso, la función del docente consiste en su control y revisión; y familiariza al estudiante con la investigación científica.

Por ser algo más complejo que los anteriores, se usa frecuentemente en tareas para la casa ofuera del horario docente. También es primordial la certera planificación del docente quien debe estar atento a la secuencia de conocimientos precedentes, ya que, si hay algún salto entre ellos, entonces no se lograrán los objetivos que se persiguen.

Una aplicable sugerencia para modelar la geometría del espacio

En este trabajo, proponemos aplicar la Enseñanza Problémica como un método sencillo dondese utilicen materiales de fácil adquisición. Para ello escogemos la geometría del espacio porqueen ella normalmente se visualiza poco cuando la tratamos de enseñar con imágenes planas, yaque como sabemos, nuestra representación mental está condicionada en dos dimensiones, y alrepresentar objetos en una pizarra, vemos la televisión, o leemos, lo

hacemos de esa forma. Trabajar en dos dimensiones siempre ha resuelto nuestros problemas de las representaciones visuales, pero no nos ofrece una información completa de nuestro objeto de estudio.

Sin embargo, cuando condicionamos nuestra representación de la realidad objetiva de forma estereométrica, entonces aumenta considerablemente el nivel de información.

Por ejemplo, en las fábricas de aviones, luego del plano, se construye un modelo sólidopequeño de la futura nave, para analizar y medir sus condiciones aerodinámicas. Igual ocurre con los modelos de automóviles y las maquetas de edificios. En estos casos, los objetos sirvende patrones a pequeña escala, para luego convertirlos en la realidad. Para ello se toman tanto las características cualitativas como cuantitativas del objeto prueba.

También hay sistemas de enseñanza como el Montessori, que se adapta muy bien a lo explicado anteriormente, ya que el niño desde las primeras edades comienza a combinar las representaciones manipulando objetos de la realidad en sus tres dimensiones y luego, asociándolos a las representaciones, mediante los símbolos conocidos como es el caso de lasmatemáticas.

Es bueno señalar que los autores del presente artículo, sin que constituyera específicamente un trabajo de tesis, visitaron en varias oportunidades un centro de este tipo enla ciudad de Lima, donde observaron las actividades realizadas desde los primeros, hasta losúltimos años, y constataron el grado de independencia y poder creativo de los escolares durante las clases de Matemática.

ISSN: 2617 - 0337

Figura 5:

Aplicando el método Montessori en Matemática.

Fuente: Foto cortesía del Centro Kreatividad. La Molina, Lima.

De ahí, cuando se estudia la geometría espacial, de hecho, aparece una complejidad visual cognitiva. Debido a esto en el presente artículo se propone una variante metodológica que se sustenta procedimentalmente en materiales de fácil adquisición, muy comunes, algunos de ellos descartables, que además poseen la gran ventaja de que el propio estudiante sea el que accione mediante la vista y el tacto, sobre su objeto de estudio. Es decir, en este caso anterior, se utiliza el constructivismo donde el alumno manipula su material didáctico para llegar conclusiones a través de un modelo que motiva a aprender haciendo.

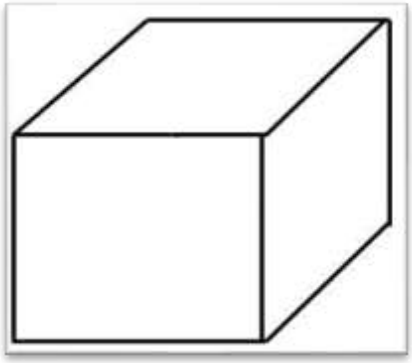
Para ello se ofrecen las siguientes recomendaciones:

1) Orientaciones surgidas de la preparación de la clase con el fin de incluir los pasos previos para el modelo: a). Orientamos a los estudiantes a que traigan para la próxima clase varias varillas finas de madera o plástico como las que se usan para los conocidos anticuchos peruanos y b). También orientamos a que incluyan para esa clase un pequeño pedazo de plastilina.
2) En la clase: a). Los estudiantes tendrán listos, sobre cada mesa, los materiales. b). El docente (mediante plumón y regla, dibujará isométricamente un cubo en la pizarra), pero está utilizando un medio plano. Su objetivo es lograr que el alumno, observando la

imagen, represente el objeto real en las tres dimensiones existentes, tal y como nos los ofrece la realidad concreta o la propia naturaleza.

Figura 6.

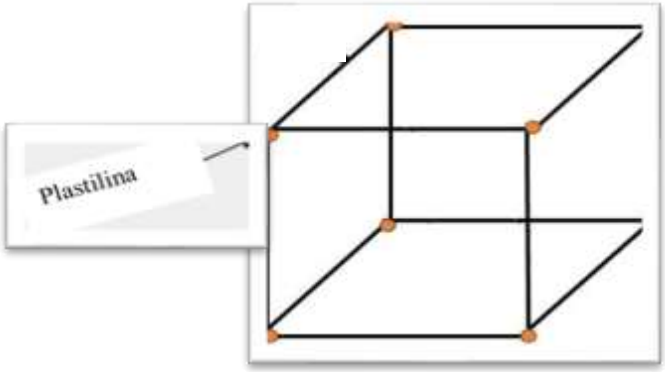
Dibujo del cubo en la pizarra.



Fuente: Elaboración propia.

Luego ordenará que reproduzcan con los palitos y la plastilina esa figura geométrica que observaron en la pizarra (en este caso el cubo). Esto, generalmente, lo pueden hacer de forma individual y no está de más la consulta o el intercambio con sus compañeros de aula.

De esta forma estamos despertando el trabajo en equipo, contribuyendo a desarrollar valores de solidaridad. d). El estudiante reproducirá el dibujo representado en el plano, estereométricamente así:



Fuente: Elaboración propia.

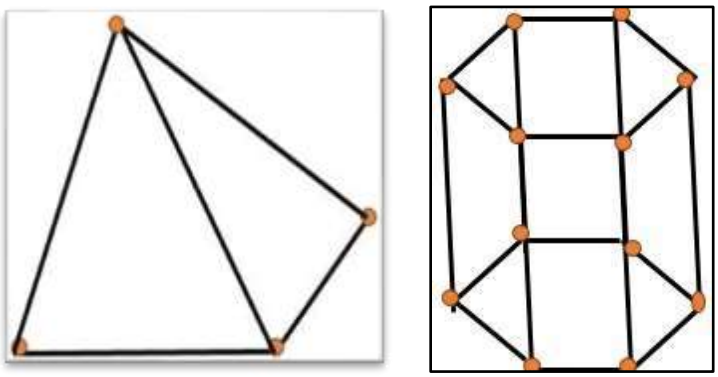
ISSN: 2617 - 0337

En este caso los estudiantes pueden hacer una reproducción de la figura observada en la pizarra, pero en tres dimensiones reales, donde acciona sobre el objeto, cuestión que permiteadquirir mucha más información de la realidad. e). Según vaya avanzando en el sistema de clases, puede ejercer las mismas acciones con otras figuras geométricas de más complejas como son los casos de tetraedros, hexaedros, pirámides, etc. En estos casos, la visión plana cobra su información más completa en la mente del escolar cuando permite asimilarla en susdimensiones reales, aparte del accionar a través de su tacto y llegar de forma tangible a la figura representada.

También, según la marcha del proceso, pueden hacerse preguntas más complejas sobre medidas de los ángulos dentro de cada figura, los lados y las proporciones entre ellos, lo cual completa el sistema de aprendizaje y se enriquecen las funciones didácticas durante el proceso educativo.

Figura 7.

Diferentes figuras geométricas en el espacio.



Fuente: Elaboración propia.

Y de esta forma el alumno puede reproducir figuras geométricas mediante pasos y materiales sencillos. Con ello aplica funciones constructivistas, pero también, actúa con más de dos sentidos sobre el objeto de estudio. Cuestión que provoca un refuerzo tanto el

conocimiento a adquirir como la habilidad a desarrollar.

Si se estudian otras figuras que no poseen aristas definidas como por ejemplo el cono o el cilindro, el alumno se puede auxiliar de cartulina, tijeras y goma de pegar. El caso es que el propio estudiante accione sobre el objeto, y de esta forma, los conocimientos y habilidades tendrán más solidez y perdurarán por más tiempo en su mente.

En los ejemplos anteriores, el problema radica en conocer la forma real de las figuras para su futura aplicación práctica a través de un método de enseñanza que contribuye a desarrollar la creatividad mediante las capacidades de los escolares durante el estudio de la geometría del espacio.

Conclusiones

Como se ha expuesto en este trabajo, la enseñanza problémica forma parte de los métodos activos, y de una forma práctica, el docente puede poner en tensión las potencialidades del estudiante prescindiendo de aquellas formas de enseñanza que se divorciaban hasta cierto punto del aprendizaje por su carácter conductista. En los ejemplos anteriores, la contradicción estriba en partir de lo desconocido para llegar a conocer lo nuevo, actuando bajo la guía del docente, pero siempre teniendo en cuenta que los conocimientos antecedentes forman parte de la base conceptual y metodológica para lograr estadios superiores en el aprendizaje como, por ejemplo, cálculo de ángulos, de lados, proporciones en el espacio y problemas asociando varias figuras como las que construyó.

Como se observa en estos ejemplos didácticos, en la estereometría o geometría del espacio trabajados mediante este modelo de aprendizaje, la sugerencia aportada no necesita de costosos equipos ni de medios sofisticados si las clases se conciben de esta forma. Esta metodología responde a una solución que solo depende de la voluntad de los profesionales de la educación, por supuesto, los profesores.

ISSN: 2617 - 0337

Contribución de autoría

ROS: idea original, introducción, marco teórico y estado de la cuestión,

RSQC: análisis y conclusiones, correcciones de los evaluadores, y la edición general del texto.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos de la información.

Financiamiento

Esta investigación ha sido financiada con recursos propios de las autoras.

Referencias

Álvarez de Zayas, C. (1981). *La pedagogía como ciencia*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías de la educación*. Madrid: Pirámide.

Cabrera, J. C., Álvarez, A. y Marrero, R. G. (2018). Enfoque problémico en los cursos para directivos del sector de justicia, *Transformación, 14* (1), 58-69

Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Octava edición. México: Porrúa.

Del Valle, J, R. (1992). *La Enseñanza Problémica y el laboratorio escolar*. Holguín: ISPH.

García, S. (2015). *Metodologías didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en zonas rurales del municipio de Obando-Valle del Cauca*. (Tesis de maestría). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 17 de enero de 2017. https://www.bdigital.unal.edu.co/

Godino, J y Ruiz, F. (2012). *Geometría y su didáctica para maestros*. Universidad de Granada:ISBN: 84-932510-1-1

La Torre, M, Ariño, Seco, C, J. (2016). *Diseño Curricular para una nueva sociedad.* Lima: Editorial Santillana.

Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Montejo, M. N. (2016). La preparación y edición de artículos científicos en el proceso de formación del investigador. *Pedagogía Universitaria, 21*(1), 16-28. Recuperado de https://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/706

Nápoles C. Infantes, L. Quiles. Rivero M, y Ramírez, R. (2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la Enseñanza Problémica. *Rev. Hum Med v.4 n.1* Ciudad de Camagüey ene.-abr.

Ortiz, A. (2015). Metodología para la enseñanza problémica de la contabilidad en la formaciónprofesional. *Méthodos, 13*(13),39-54. Recuperado de https://colmayorbolivar.edu.co/OpenJournalSys/index.php/Methodos/article/view/13

Palacio, J. (2003). *Didáctica de la Matemática: Búsqueda de Relaciones y contextualización deproblemas*. Lima: San Marcos.

Petrovski, A. V. (1984). *Psicología General*. Moscú: Progreso.

Piaget, J. (2013). *Pensamiento concreto y abstracto*. Recuperado de https://prezi.com/7ufkrsisxqd/pensamiento-concreto-y-pensamiento-abstracto/

Reyes, C. C., Carrillo, S. E. y Caamaño, R. M. (2017). Métodos problémicos e independencia cognoscitiva. *Roca. Revista científico-educacional, 13*(2), 93-108

Román, M. (2005). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento.* Santiago, Chile: Arrayán.

Velarde, J. M. (2014). *Modelo pedagógico problémico en el desarrollo de competencias argumentativas en la educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque–Perú.

Vygotsky, L, S. (1987). H*istoria de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico Técnica.

Trayectoria académica

Rolando Oscco Solorzano

Realizo estudios superiores en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" – La Cantuta en la especialidad de Matemática e Informática, tuvo estudios de Filosofía en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la facultad de Letras Ciencias Humanas, realizo dos maestría en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" en la mención Docencia superior y en la Universidad San Ignacio de Loyola en la mención de Investigación e innovación Curricular, tiene un doctorado graduado en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" en la mención Ciencias de la Educación.

Richard Santiago Quivio Cuno

Licenciado en Educación Matemática e Informática; Maestría en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia Universitaria y Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor Principal a Dedicación Exclusiva de la Escuela Académico profesional de Matemática e Informática, adscrito al Departamento Académico de Matemática e Informática de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.185
ISSN: 2617-0337

Análisis de los currículos de matemática en las facultades de Educación de universidades peruanas

Analysis of Mathematics Curricula in the Faculties of Education of Peruvian Universities

Recibido: 05 de diciembre 2020 Evaluado: 11 de enero 2021 Aceptado: 23 de abril 2021

Carlos López Rengifo
Autor corresponsal: lopezrengifo1@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4129-3009
Universidad Nacional del Centro, Perú.

Lida Violeta Asencio Trujillo
lida_asencios@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-8834-8084
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Cómo citar

López, C., & Asencio, L. (2021). Análisis de los currículos de matemática en las facultades de Educación de universidades peruanas. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 243-266. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.185

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El objetivo del estudio que se muestra a continuación se dirigió a analizar los currículos de la especialidad de matemática, de facultades de educación, correspondiente a cinco universidadesperuanas. Para ello se establecieron las diferencias y similitudes que hay en dichos currículos, respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿son pertinentes los currículos de formación profesional a las demandas reales de las instituciones educativas?, ¿cómo operacionalizan el enfoque de competencias en dichos currículos?, ¿los currículos responden a los perfiles del egresado? Para ello se estudiaron los componentes curriculares: propósitos, contenidos, metodología y evaluación; bajo el enfoque mixto, y científico adecuado, utilizando como métodos específicos: el descriptivo y el análisis discursivo; los que arrojaron entre otros, los resultados siguientes: a) El trabajo por competencias se asume de forma procedimental, lo que trae como consecuencia, diferentes formas de aplicarlo. b) La dosificación de créditos de las áreas disciplinares, didácticas e investigación, difieren significativamente.

Palabras clave: *currículo, competencias, perfil del egresado, enfoque, formación profesional.*

Summary

The following article is based on an analysis of the curricula of the mathematics specialty, of education faculties, corresponding to five Peruvian universities. To this end, the differences and similarities that exist in said curricula were established, responding to the following questions: are vocational training curricula relevant to the real demands of educational institutions? How do they operationalize the competency approach in said curricula? Do the curricula respond to the profiles of the graduate? For this, the curricular components were studied: purposes, contents, methodology and evaluation; under the mixed approach, and with the appropriate scientific approach, using as specific methods: descriptive and discursive analysis; those that yielded, among others, the following results: a) Work by competencies is assumed in a procedural way, which results in different ways of applying it. b) The dosage of credits in the disciplinary, didactic and research areas differ significantly.

Keyword: *curriculum, competences- graduate profile-focus- professional training*

Introducción

Luego del establecimiento de las últimas normativas en el Perú, que prescriben el tratamiento curricular en las universidades, como los artículos que van del 39 al 42 de Ley Universitaria N° 30220 (2014), el contenido del ítem 2.6 y el objetivo 1.2 de la Condición I de las Condiciones Básicas de Calidad con que las universidades obtienen la autorización de funcionamiento (SUNEDU, 2015, pp. 17, 19, 44), los factores 2, 4, 7 y 12 del Modelo de Acreditación de Programas de Estudios Universitarios (SINEACE, 2016, pp. 16-17) y los factores 1 y 4 del Modelo de Acreditación Institucional para Universidades (SINEACE, 2017, pp. 20, 22); en todas las facultades se focalizaron la atención en la construcción de los currículos universitarios, entre ellos, los de matemática de las facultades de Educación que constituyeron nuestro objeto de estudio.

En el contexto actual, en el estado peruano, las universidades cuentan con currículos de matemática recientemente aprobados por los órganos formales correspondientes. Aunque existen diversos enfoques curriculares, en la mayoría de los casos, las universidades han adoptado por el enfoque curricular por competencias como lo muestran el Currículo del Programa de Estudios de Matemática–Física (2017, p. 1), el Diseño curricular 2017–2021 de la Carrera de Matemática y Computación (UNH, 2017, p. 4), Diseño curricular de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática (UNCP, 2018, IV), Diseño Curricular de la Escuela Profesional de Matemática y Física (UNHEVAL, 2016, p. 4) y casi todos los demás, tratando de cumplir con lo que señala el Factor 4 del modelo de acreditación de Programas de Estudios Universitarios “El programa de estudios gestiona el documento curricular, incluyendo un plan de estudios flexible que asegure una formación integral y el logro de competencias …” (Sineace, 2016, p. 16) además de lo que señalan los criterios de evaluación del estándar 5 del Modelo de Acreditación de Programas de Estudios Universitarios: “El perfil de egreso debe incluir las competencias generales y específicas que se espera que los estudiantes logren durante su formación …” (SINEACE, 2016, p. 19), opción que abre posibilidades interesantes de desarrollo curricular, pero que al mismo tiempo presenta vacíos teóricos, metodológicos tanto, en su concepción como en su ejecución. Al respecto, Icarte y

Labate[1] plantean que, de acuerdo con la selección de contenidos, propósitos del perfil del egresado y estrategias de formación, se han obtenido como resultado, currículos con distintos niveles de pertinencia en correspondencia a las demandas formativas de la sociedad.

Más todavía, Neira y Rodrich[2] (2008) van mucho más allá cuando plantean que "el estudio de la pertinencia social y educativa de los currículos, nos dan cuenta que no tiene un buen sustento pedagógico", ya que las competencias, en los currículos, no corresponden a las necesidades individuales y sociales.

Se espera que el currículo, independientemente del enfoque curricular, sin dejar de ser novedoso tiene que ser pertinente, responder a las necesidades históricos sociales de contextos específicos con engarce al mundo. En palabras de José Martí[3], eso significaría un currículo encaminado a la formación del hombre para la vida.

Un documento de relevancia en el contexto peruano, en material curricular, constituye elMarco del Buen Desempeño Docente[4] que entre sus planteamientos más importantes indica que para diseñar o formular currículos, el docente debe partir de dos eslabones metodológicos,teorización y problematización, lo que significa también desde la conjugación dialéctica de modelos teóricos y resultados de diagnóstico. De ello se puede inferir que una propuesta curricular que no parta de estos dos factores con sus fundamentos y bases, entonces estaría condenada al fracaso.

En esa línea, dan cuenta las aseveraciones que corresponden en parte, al análisis de los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) y las

[1] Icarte, Gabriel, y Labate, Hugo. "Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias". (Formación universitaria,vol. 9 núm. 2, pp. 3–16. 2016).
[2] Neira, Paúl y Heidi Rodrich. "Cambios curriculares en la secundaria 1996-2006: opiniones de ex funcionariosy docentes de escuelas públicas.
[3] Martí, José. (1853-1895). Político, filósofo y poeta cubano. Héroe Nacional de Cuba y apóstol de la independencia.
[4] El Marco de Buen Desempeño Docente, define las competencias y los desempeños exigidos por el Ministeriode Educación del Perú a todo docente de Educación Básica Regular del país.

ISSN: 2617 - 0337

necesidades de mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta las experiencias y tendencias internacionales.

Dado que, en el Perú, la mayoría de los currículos vigentes son del 2016 en adelante, enel conocimiento de la pertinencia de los currículos de educación superior, queda por investigar

a) La pertinencia de los currículos; b) la ejecución curricular y; c) el impacto en la sociedad e instituciones educativas. Por ello, asumimos como objetivo del artículo el primero de los retos,tomando como objeto de estudio la recogida de información brindada por los currículos de cinco universidades de la Macro Región Centro del Perú. En ese contexto, sobre el diseño curricular, se asume como el proceso de estructuración del currículo, que por lo general se inicia con un diagnóstico del contexto y la formulación de los propósitos institucionales, luegosiguen las fases de estructuración curricular, ejecución y la evaluación del currículo. Dicha secuencia lógica sigue los pasos:

Figura 1:

Secuencia curricular, elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia

Otro punto de vista, corresponde a De Zubiría[5] para quien el currículo en síntesis "es la caracterización de los propósitos, la secuenciación, el método y la evaluación. Cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente pero interrelacionada".

Estos elementos desarrollan las respuestas a las preguntas, que planteara De Zubiría parafraseando a César Coll, "Si generalizamos lo dicho hasta el momento por

[5] De Zubiría Samper, Julián. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante (3a ed.), (Colombia:Cooperativa Editorial Magisterio.2010)

Cesar Coll, que un currículo se refiere esencialmente a las preguntas: ¿para qué enseñar, ¿qué enseñar?, ¿cuándo, ¿cómo y con qué lo hacemos? Y ¿qué, ¿cuándo y cómo evaluamos?". Cada uno de los elementos curriculares conforman un todo, y la falta de uno de uno de ellos perjudicará crucialmente el proceso y resultado. Sin embargo, entre todos esos elementos, destaca el propósito como categoría rectora, ya que expresa una intencionalidad sustentada en su propio eje. Es el componente curricular que responde a la pregunta ¿para qué enseñar? En el caso de la educación universitaria, es formar integralmente a los profesionales, por lo que los demás componentes se articulan y alinean a dicho propósito.

Enfoque de competencias

El vocablo competencia, cuyo uso muestra a través de la historia diferentes significados y connotaciones, al parecer fue tomado prestado del lenguaje deportivo, pero su uso se ha extendido a otras ramas de la actividad humana durante los últimos años[6]. Por ejemplo, desdeel punto de vista económico-empresarial, se define como "el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse y que permiten a los individuos desarrollar unaactividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje" (OCDE)[7]. Para que el aprendizaje de las competencias pueda tener un desarrollo en ambientes naturales, y como una exigencia de la misma sociedad, se deben establecer convenios con las instituciones educativas para tenerlas como escenario de las prácticas pre profesionales y para que sean los directivos y docentes de las instituciones educativas, los especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), y los especialistas del mismo Minedu, los que propongan las habilidades, capacidades, y actitudes, que deben lograr los egresados. Desde luego, que esto conlleva a un nexo colaborativo más estrecho de otros organismos con la educación.

Otros como el investigador Vega[8] consideran que el origen y uso empresarial del

[6] Grundy, Shirley. Producto o praxis del currículum. (Madrid: Morata. S.L. (1998).
[7] OCDE, Estrategia de competencias de la OCDE. (Reporte diagnóstico: Perú 2016.).
[8] Vega Cantor, Renán. "Contrarreforma educativa en Colombia". (El Ágora, Vol. 11, núm. 2, pp. 335–379, en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748991005).

ISSN: 2617 - 0337

término competencia no es adecuado para tomarlo como propósito de actividades de aprendizaje y formativas: “Cuando hablamos de competencias en el sistema educativo es evidente la intromisión de intereses económicos capitalistas en el ámbito escolar. El tipo de competenciasque se exigen están referidas a cosas inmediatamente útiles, en términos laborales, según las lógicas de los empresarios”.

Otra mirada desde el punto de vista pedagógico, concentra otras características de las competencias. Una de las más citadas es la de Tobón[9], de la que hacemos la siguiente síntesis, cuando el autor se refiere a procesos de desempeño con cierta idoneidad, siempre teniendo en cuenta los contextos donde se desenvuelven, para integrar saberes de los alumnos quienes deben prepararse para realizar actividades o resolver problemas con sentido de reto, para a la vez, motivarse en la búsqueda constante del bien común con sentido social, perfilando el desarrollo económico futuro, además de cuidar el medio ambiente. A continuación, seguiremos analizando algunos aspectos de esta categoría:

Uno de ellos es el referido a la evaluación de competencias. De acuerdo con los criterios de López[10], esta evaluación define los criterios de desempeño que lo configuran. Estos deben ser medibles. Las etapas de la estrategia evaluativa de las competencias son: a) Formulación de las competencias y la definición de sus criterios de desempeño; b) Elaboración del plan de medición, que involucra elaborar los instrumentos de evaluación, sus respectivas escalas y niveles, y los escenarios, entre otros; c) Procesamiento de resultados y comunicación cuantitativa y cualitativa; d) Toma de decisiones en función a resultados.

De ellos, puede ser posible, que exista un programa académico válido, en función del perfil del egreso, sin que se adapte obligatoriamente al modelo basado en competencias, aunque últimamente, la gran mayoría de los modelos curriculares y planes de estudio lo tienen en cuenta.

[9] 9 Tobón, Sergio. La formación basada en competencias en la educación superior. Recuperado de https://cmapspublic3.ihmc.us/rid. (2008).
[10] 10 López Islas, José Rafael “La evaluación de competencias en la educación superior”, en Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), III Encuentro Internacional Universitario. (2017).

Perfil de egreso

Este es otro aspecto muy importante hoy en día, y vamos a analizarlo desde la óptica de las competencias. El mismo se constituye a través del propósito principal de formación de las Escuelas Profesionales, sobre todo en nuestra área; al cual se supeditan las mejores formas de conseguirlos (estrategias de enseñanza, aprendizaje y formación), además de la infraestructura y equipamiento tecnológico.

El perfil de egreso debe expresar los propósitos institucionales, que en parte se concretizan con las competencias genéricas o transversales y; las demandas de la sociedad, ámbitos académicos, sectores productivos y de servicios, relacionados con la profesión desde una óptica científica que contempla la tributación de las distintas asignaturas al futuro trabajoprofesional de cada estudiante.

De acuerdo al criterio de Rojas y Morales[11], evaluar este perfil, constituido por competencias, es evaluar las competencias especificando en qué semestres deben realizarse las evaluaciones. Puede evaluarse solamente al final de la formación y tomar decisiones de mejora para los alumnos que todavía seguirán estudiando o bien aplicarse en otros semestres. Si por ejemplo se evalúan al cuarto semestre se tendrá información del avance en el logro o desarrollo de las competencias del perfil, y los reajustes que se hagan beneficiarán también a los estudiantes evaluados. Ello implica que además de definir los criterios de desempeño que configuran las competencias, hay que expresarlas en dos o tres niveles de desarrollo, estableciendo una escala, para ir determinando el nivel de logro que van indicando los estudiantes a medida que van avanzando a los semestres superiores.

Teniendo en cuenta, tanto el enfoque por competencias como el perfil del egreso, de los que resumimos anteriormente, podemos constatar que, en las facultades de Educación, en la especialidad de matemática, hay controversia en la proporcionalidad de créditos que deben asignarse a las diferentes áreas de formación, donde las preguntas

[11] Rojas Morales, María Eugenia. Evaluación del logro en el perfil de egreso de un programa de formación por competencias profesionales, Tesis de doctorado, en http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/-11117/1193/Tesis%20Rojas%20Morales%20Mar%C3%ADa%20Eugenia.pdf?sequenc

ISSN: 2617 - 0337

comunes son: ¿cuál debe tener mayor cantidad de créditos, los contenidos de formación general, de formación de la profesión de educador, o la especializada en el área de matemática?, ¿cuál debe tener mayor cantidad de créditos, los contenidos disciplinares, o los de didáctica de la especialidad?, y así, se podrían formular otras.

De acuerdo con criterios proporcionados por Ruiz[12], la diversidad de criterios hace que algunas universidades prioricen la asignación de créditos en los contenidos matemáticos; otras en los contenidos de educación general o didáctica, más aún en países como España y Francia se ha enfatizado la especialización en la disciplina matemática, complementándose la formación docente en la especialidad con algunas asignaturas o curso breve de pedagogía y didáctica.

Si no sabemos desarrollar competencias, desarrollar todas las formas de pensamiento y no formamos integralmente a los estudiantes, no tiene mucho significado el ser conocedor profundo de la disciplina matemática, pero tampoco vale lo contrario. Así que el conocimientodisciplinar que exige la Educación Básica Regular es el estándar aceptable, pero lo otro es lo principal, ya que podrán especializarse en matemática en estudios de posgrado o diplomados.

Resultados de una investigación

En el Perú existen 29 universidades públicas que ofertan formación docente en la especialidadde matemática. En marzo del 2018 se solicitaron los currículos a siete de estas universidades, que se encuentran en regiones distintas, en el centro del Perú. Se obtuvieron cinco, con la siguiente correspondencia entre áreas y Centros de Estudios Superiores de Matemática, Físicae Informática de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH); de Matemática, Computación e Informática Universidad Nacional de Huancavelica (UNH); de Matemática y Física de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL); de Matemática–Física de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC); de CienciasMatemáticas e Informática de la

[12] Ruiz, Ángel "Conocimientos y currículo en la Educción Matemática". Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática, vol. 5, núm. 6. (2010).

Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP).

Las Escuelas Profesionales (EP) de la muestra, ofertan formación profesional en la especialidad de matemática con el añadido de otra especialidad: Física o Informática (2 con Física, 2 con Informática y 1 con Física e Informática). La información, bajo la técnica de análisis documental, se registró en una ficha de observación estructurada en función a los componentes curriculares: propósitos, contenidos, secuencia, métodos, recursos y evaluación.

También, se amplió el análisis de la información referida a la fundamentación, el enfoque de competencias y el perfil de egreso. La existencia de los componentes y el argumento para desarrollarlos, fueron los aspectos focalizados en nuestra interpretación. Los componentes curriculares referentes a los contenidos y secuencia (planes de estudio) se analizaron con frecuencias porcentuales sobre la cantidad de horas–créditos que se establecen por áreas de formación o por tipo de competencias.

En los demás componentes se interpretaron las recurrencias en los cinco currículos, además de describir el alineamiento de los componentes curriculares (principalmente en las asignaturas o módulos), al perfil de egreso, y por último la pertinencia de lo establecido con el enfoque de competencias.

La ficha de observación utilizada guarda correspondencia con la que se utiliza en la UNCP paraevaluar la existencia de determinados ítem/componentes en el currículo y la funcionalidad interna y externa del mismo.

Los currículos se construyeron basándose en la evaluación del anterior. Esto lo muestranla UNH y la UNDAC en el vigente. Para dicha evaluación utilizaron listas de cotejo y cuestionarios para estudiantes y egresados.

En general los currículos de las Escuelas Profesionales, se elaboraron por los comités establecidos, los cuales fueron integrados por profesores de la EP, a excepción de la UNDAC quien recurrió a consultores de PRO CALIDAD, institución que financia proyectos con fines de acreditación o licenciamiento universitario.

ISSN: 2617 - 0337

Las estructuras varían en el orden de los ítems, pero en todos los currículos se desarrollanlos componentes principales como son: los perfiles de ingresantes y de egreso, los planes de estudio, la malla curricular, sumillas, etc.

En los documentos analizados se indica que se recogieron las demandas de la sociedad, pero no se menciona cómo se recogieron, a excepción de la EP de la UNCP que señalan haberlohecho, a través talleres de evaluación y validación con los egresados y representantes de los grupos de interés.

La UHEVAL y la UNDAC pudieron ganar concursos en PRO CALIDAD. Solo la UNDAC utilizó el financiamiento, contratando la consultoría Gestiona y Aprende. Coincidiendo con varios autores, para la construcción de un currículo basado en competencias, se deben considerar las características personales y profesionales que demandala sociedad, por lo que, una de las formas de recibir dichas exigencias, es la de establecer comunicación al respecto, con los grupos de profesionales y receptores de los egresados, denominados actualmente grupos de interés.

Integrar dichas demandas a la identidad y objetivos institucionales, así como concatenarlas con los enfoques pedagógicos y tendencias internacionales sobre la calidad educativa, es un trabajo para las comunidades académicas de las facultades de Educación con vistas a lograr la pertinencia científica y social. En el caso de la muestra, todos han evaluado los currículos anteriores y sostienen que recogen las demandas de las instituciones educativas y del Minedu, entre otros.

En las EP de la UNH y UNDAC han recibido aportes de los egresados y en la EP de la UNCP se han realizado talleres con los egresados, estudiantes y docentes, además se ha validado el currículo con expertos.

Enfoque por competencias en los centros muestreados

Como hemos comentado en epígrafes anteriores, es un lugar común del pensamiento pedagógico contemporáneo, que los currículos deben ser regidos por el enfoque de competencias y así, garantizar su pertinencia a las necesidades y demandas del contexto. Los que tienen vigencia en la mayoría de universidades referentes del país, se identifican

y declaran que vienen desarrollando un currículo basado en competencias, por competencias o direccionado con el enfoque de competencias. Tenemos pues, una normativa y demandas económico-sociales y educativas, similares en todo el país y un desarrollo curricular basado enellas, sin embargo, el enfoque es concebido y concretado de diferente forma. Es por ello que, al formularse perfiles diferentes, se esperan formas distintas de concebir los demás componentes del currículo.

De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente, respecto a las universidades escogidas, podemos señalar y resumir a la vez, las siguientes particularidades en cuanto alperfil del ingresante:

- En la UNSCH: no existen criterios uniformes que permitan identificar el perfil del alumno ingresante, ya que las formas procedimentales utilizadas, miden soloun conjunto de capacidades relacionadas con el pensamiento lógico matemático de tipo comunicativas como es el uso de las tecnologías de información; por tanto,de 10 rasgos del perfil, solo se evalúan 3 a través del tradicional examen escrito.
- En la UNHEVAL, el mismo perfil comprende 8 rasgos referidos a la dimensión personal, (de ellos, 3, se evalúan por una prueba escrita), en dimensión cultural, hay 4 rasgos (2 también por evaluación escrita), al igual que 5 de los 11 respecto a la formación pedagógica y disciplinar. En resumen, respecto a esta universidad, de 30 rasgos, solo 13 son evaluados.
- En la UNH, el perfil lo conforman 3 dimensiones que no presentan diferencias en lo que se evalúa de forma tradicional.
- En la UNDAC, solo 6 rasgos se evalúan por prueba escrita. Los restantes de carácter volitivo se observan a través de la actuación directa del alumno.
- En la otra universidad, UNCP, el perfil del ingresante lo constituyen 12 rasgos, de los cuales 6 se evalúan por pruebas escritas.

En los currículos analizados se observa que los perfiles de los ingresantes están constituidos por capacidades cognitivas y actitudinales. Estas no pueden ser evaluadas, en su totalidad conlas pruebas de admisión que aplican en las universidades públicas del país. Declarativamente se muestra un perfil del ingresante, pero queda la interrogante de si los estudiantes que consiguieron una vacante tienen logradas dichas capacidades, sobre

ISSN: 2617 - 0337

todo las actitudinales.

El perfil del ingresante, en capacidades formuladas, es más de lo que se evalúa en los exámenes de admisión, en promedio es un 60% más. Ese es el aspecto central del análisis, auncuando exista diversidad en los perfiles que muestran los currículos, por el énfasis o especificación. Por lo que se infiere, existe una brecha cualitativa entre estas pruebas escritas y la delineación de los perfiles en relación con los alumnos ingresantes a dichas universidadesmuestreadas, así como falta de homogeneidad en los criterios, si se tiene en cuenta que estos perfiles están conformados por competencias blandas y duras.

Entre las blandas están aquellas relacionadas con la comunicación, matemática, liderazgo, ciudadanía, etc.; por lo que es de destacar que, en todos los perfiles, se consideren las competencias blandas, aunque se debe mejorar en la especificación de los lineamientos para desarrollarlas con el suficiente rigor en el proceso de formación profesional.

Con respecto a las competencias duras que corresponden, según la ley universitaria 30220 del 2014, a los estudios específicos y de especialidad, en todos los currículos son comunes las competencias relacionadas con los procesos pedagógicos, didácticos, curriculares,sumadas a estas las de investigación. Eso es de destacar porque son pertinentes a los principales campos de acción de los egresados de las facultades de educación.

A partir de las competencias del perfil de egreso, se determinan las capacidades, habilidades, valores y actitudes que lo configuran, y las asignaturas o módulos que deben desarrollarse para lograrlas. En los currículos de las EP de la UNDAC y la UNCP se operacionalizan las competencias. En la UNDAC, a partir de las competencias se establecen criterios de evaluación y estos se categorizan en tres niveles de logro. En la UNCP se muestrauna matriz en la que, a partir de las competencias del perfil de egreso, se alinean competenciasespecíficas y de cada una de estas se formulan tres capacidades que son las que se evalúan durante el desarrollo de las asignaturas.

Resultados comparativos de las universidades muestreadas

En los momentos actuales, hay cierta elasticidad en cuanto a los fundamentos para proyectar yejecutar el currículo de acuerdo con cada universidad.

De ahí que, en las universidades que sirvieron de pilotaje para este trabajo, se haya podido constatar entre otras cosas, aquellos elementos considerados importantes como, por ejemplo: Las aplicaciones desde el punto de vista teórico, están expresadas procedimentalmente haciendo hincapié en las formas de definir conceptos, abundando muy poco en la esencia de los mismos. Esto conlleva en la práctica, a deducir una superposición o desarticulación de dichos enfoques.

También, los fundamentos que se visualizan en los currículos de estas universidades, son los pedagógicos, psicológicos, didácticos y disciplinares. Cuatro de ellos, presentan los fundamentos antropológicos y filosóficos y también cuatro, los epistémicos. Asimismo, tres contemplan a los sociológicos y solo en uno de estos se observan aquellos doctrinarios que definen a su modelo educativo; de igual manera hay un currículo que muestra los fundamentoshistóricos, y los ecológicos (ambos de suma importancia en la formación y responsabilidad social futura).

Lo que se encontró fueron, formas de asumir determinados conceptos, aunque la integración de dichos conceptos con los otros componentes del currículo, no se muestran explícitamente. Las competencias, capacidades a lograr, las estrategias para lograrlas, las formas de evaluar deberían sustentarse en dichos fundamentos, pero no se observa que eso seaasí.

Por ejemplo, en el diseño de la UNSCH, como fundamento epistémico solo se plantean interrogantes como ¿cuáles son los orígenes del conocimiento científico matemático, físico e informático?, ¿cuáles son los criterios de validez de dicho conocimiento?, ¿cómo podemos caracterizar el desarrollo del conocimiento científico matemático, físico e informático?, entre otros.

A continuación, se presenta una tabla, que resume los créditos por asignaturas en las universidades que sirvieron de muestra. Se observa en esta tabla, que la

ISSN: 2617 - 0337

distribución de horas en el área de formación general es relativamente uniforme en todos los currículos, entre 36 y 39 créditos, debido a que en la ley universitaria N° 30220 se específica que el número de créditos de los estudios generales no deben ser menor a 35. En las demás áreas es significativala diferencia, así se observa en la tabla 1, en el área de formación general, cuando se registran entre otros, la psicología, neurociencia, emociones, valores, tutoría, pedagogía, educación y currículo; una variación muy heterogénea, ya que oscila entre 35 y 65 créditos.

Lo mismo ocurre en la importante área de investigación, cuyo resultado presenta notables diferencias desde los 12 a 22 créditos. Sin embargo, lo que más llama la atención, es la diferencia entre las asignaturas disciplinares y, sobre todo, didácticas de la especialidad, las cuales varían entre universidades, entre 65 a 102 créditos.

Por último, están aquellas relacionadas con la práctica pre profesional a pesar de ser un rango relativamente pequeño comparado con las anteriores, no obstante, la cantidad de créditos va desde los 14 hasta los 24.

En total el mínimo de créditos que exige la ley universitaria es de 200 créditos y se observa que el número de créditos en los diseños analizados fluctúa entre 204 y 21.

Tabla 1

Créditos por área de formación

N°	Descripción	UNSCH	UNHEVAL	Créditos UNH	UNDAC	UNCP
01	Asignaturas de formación general	37	39	36	36	38
02	Asignaturas de formación profesional general	53	35	53	63	65
03	Asignaturas de especialidad	95	102	90	77	65
3.1	Didáctica Disciplinar: Matemática	6* - 44**	7* - 51**	6* - 61**	10* – 39**	11*– 36**
3.2	Didáctica Disciplinar: Física	6* - 21**	6* - 19**	0* - 0**	10* – 18**	0* – 0**
3.3	Didáctica/Disciplinar: Informática	3* - 15**	0* - 19**	0* - 23**	0* – 0**	0* – 18**
04	Práctica pre profesional docente ***	20	14	16	25	24
05	Asignaturas de investigación incluidas las asignaturas de estadística ****	12	14	21	16	22
TOTAL		217	204	216	217	214

(*) Créditos de signaturas de didácticas de la matemática.
(**) Créditos de signaturas disciplinares de la matemática.
(***) Deben ser considerados en el área de formación especializada (didáctica / disciplina), sin embargo, merece ser analizado específicamente.
(****) Deben ser considerados en el área de formación profesional general, sin embargo, merece ser analizado específicamente.

Por tanto, se observa que la cantidad de créditos y, por ende, el número de horas que se destina a cada asignatura, de determinadas áreas de formación, es diferente. Este aspecto es de gran importancia, porque señala a qué competencias se le da mayor énfasis, notando gran diferencia entre universidades. No obstante, a ello se puede observar que, en los estudios generales orientados a las competencias básicas o genéricas, hay una relativa homogeneidad, dado que el mínimo de créditos está establecido en la ley universitaria 30220. En las demás áreas de formación como indican las cifras, hay diferencias marcadas. Al respecto se observa un doble dilema:

a) Otorgar más créditos a las áreas de formación general pedagógica (pedagogía, psicología,educación inclusiva, etc.) o a las asignaturas de la disciplina científica matemática (geometría, análisis matemático, didáctica de la matemática, etc.).
b) El otro dilema radica en los créditos de la misma disciplina matemática, pudiendo preguntarse: ¿más créditos a las asignaturas que son partes o parcelas de la ciencia matemática? o ¿más horas a la didáctica de la matemática? o ¿ambos deben tener el mismo número de créditos?

Lo correcto es que la distribución sea de acuerdo con la complejidad de la competencia,sin embargo, las competencias de desarrollo curricular son tan complejas y tan importantes como las relacionadas con el dominio de los contenidos de matemática.

La diversidad de criterios se amplía si se discute hasta qué nivel de profundidad y extensión se desarrolla la ciencia matemática, ya que (no se están formando matemáticos puros), entonces, cabrían las interrogantes: ¿basta con dominar el análisis matemático, el álgebra moderna y la geometría?, ¿tal vez cálculo vectorial, ecuaciones diferenciales, etc.?

De las universidades muestreadas, solo la UNDAC y la UNCP, orientan claramente la forma de evaluar competencias, donde señalan una ruta, así como las técnicas empleadas, en las que se puede observar un contraste con lo que se hace en las asignaturas al respecto. En la UNHEVAL las competencias están implícitas en el propio desarrollo de las asignaturas contempladas en el currículo, a través de los disímiles métodos y técnicas de evaluación contempladas en la enseñanza actual.

ISSN: 2617 - 0337

Por otra parte, la evaluación de competencias en la UNSCH, establece el avance sobre labase de estándares mínimos de desempeño, sin un tratamiento riguroso en el perfil del egreso.

Finalmente, en la UNH, aunque lógicamente existe un sistema de evaluación basado en los deberes funcionales y normativos de los actores educativos, no se precisan, cómo se evalúanlas competencias.

En cuanto al alcance de los propósitos y el enfoque, son concretados, de distinta maneraen las universidades peruanas muestreadas. Un punto de partida para entender el enfoque, es tener la definición de conceptos para la elaboración de su currículo, donde la misión de la universidad se resume en formar profesionales con identidad universitaria, que asuman la misión y compartan la visión institucional, que hagan suyas las demandas de la sociedad y las instituciones educativas, capaces de generar soluciones a la problemática educativa. Es el eje central, donde las tendencias, los enfoques y recursos, son consideradas como las formas de poder cristalizar la hipótesis de ese trabajo educativo.

De acuerdo con como plantea Echeverri[13] queda para seguir reflexionando sobre: amientos para combinar lo contextual del entorno inmediato y la internacionalización del currículo; b) formas de alineamiento entre los propósitos, estatutos y marco doctrinario con los contenidos y estrategias de formación; c) priorizar la enseñanza de solo lo que está en los libros y establecer las prioridades sobre la formación o instrucción.

En una época donde la globalización transversa los ámbitos académicos, no es lógico quedarse en ideales localistas. La internacionalización académica, vía estudios universitarios, es otro signo de la época que en el Perú todavía no toma cuerpo. En la mayoría de las EP recién se va tomando conciencia de ello porque el Modelo de Acreditación universitaria lo exige.

[13] Echeverri Jiménez, Guillermo y Beatriz Elena López Vélez. El currículo universitario: una propuestacompleja. https://www.google.com/url?s.(2006)

En los ámbitos nacional y regional, no hay criterios de homologación de currículos. Administrativamente existen las convalidaciones con un 70% de coincidencias.

En el ámbito internacional no hay homogeneidad en los criterios para formular y fundamentar los planes de estudio. Existen redes universitarias y convenios entre universidades, para viabilizar pertinentemente la movilidad estudiantil, pero son pocos los casos en que los currículos, planes de estudios y créditos son homologables.

Por lo que se puede inferir; aún falta reforzar el trabajo en esta dirección, ya que, al construir currículos uniformes, con las últimas tendencias de la pedagogía contemporánea, podría abrirse camino para la internacionalización de los currículos.

Las cinco universidades consideradas en la muestra, tienen su página web, a excepción de las universidades UNSCH y la UNCP. No todas las EP las usan para mostrarse y ninguna la tiene en inglés.

Conclusiones

De acuerdo al estudio efectuado, en la investigación que sirvió de plataforma para el presente artículo, se puede concluir:

- Se manifiesta que el enfoque de competencias tiene como característica el sintetizar las demandas de la sociedad, pero no se describe cómo se recogen dichas expectativas. Los currículos se siguen haciendo mayormente en gabinetes por la comunidad académica, y no con la realidad en el terreno.
- Los perfiles de ingreso de las Escuelas Profesionales de Matemática son variados en cantidad y en las dimensiones que representan, ya que solo en uno de los cinco currículos,se toma en cuenta lo que oficialmente se espera de los egresados del nivel secundario.

ISSN: 2617 - 0337

- De los rasgos considerados en los perfiles de ingreso, menos de la mitad, son susceptiblesa evaluarse con las pruebas de admisión, de lápiz y papel, que se aplican en Perú.
- Todos consideran lo importante que es el perfil de egreso para el establecimiento de las asignaturas, capacidades, estrategias y formas de evaluar en el currículo, pero solo, dos de cinco precisan las formas de trabajarlos y lograrlos, en los estudiantes.
- Los fundamentos declarados están desconectados con los demás componentes curriculares. Tampoco, los propósitos, contenidos, perfiles y actividades, no se sustentanen dichos fundamentos.
- No todos consideran los fundamentos filosóficos y epistemológicos, importantes para eldesarrollo de la ciencia y producción del conocimiento.
- Existen notables diferencias en el número de áreas importantes como las de especialidade investigación. Se observa énfasis distintos en las prioridades sobre las áreas deformación: lo disciplinar, lo didáctico o lo pedagógico en general, incluso en la prácticaprofesional.
- En todos los currículos se profundiza lo suficiente en la Matemática Superior, pero no sehace énfasis ni se tratan con el suficiente detalle, los contenidos de la Educación Básica Regular.
- Se precisa el enfoque de competencias, pero solo dos de cinco currículos señalan las formas como van a recoger la información del nivel de logro de las competencias del perfil de egreso.
- En los currículos no hay una definición explícita de los modelos pedagógicos o curriculares asumidos, aunque todos coinciden en que son currículos basados en el enfoque o modelo por competencias. También, todos coinciden en darle una perspectiva humanista.

De todo lo anterior, es evidente que, en las Escuelas Profesionales de las universidades dedicadas a formar futuros profesores de Matemática, se hace necesaria una remodelación de los planes de estudio dirigidos a lograr las competencias que necesita la escuela de hoy en día, en relación con el perfil del egresado, además de unificar criterios para lograr resultados más integrados y uniformes en pos de dicha formación.

Contribución de autoría

CLR: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final.

LVAS: diseño, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, redacción y revisión final

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

No existen sujetos en el estudio. Los documentos obtenidos son público de cinco universidades de la Macro Región Centro del Perú.

Financiamiento

Esta investigación ha sido financiada con recursos propios de los autores.

Referencias

Aguerrondo, I. "Conocimiento complejo y competencias educativas", Suiza: UNESCO. (2009).

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). "Currículo universitario basado en competencias''. Chile: CINDA. http://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf.

Consejo Nacional de Educación – UNESCO. (2017). Revisión de las políticas educativas 2000–2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: Aprendizajes, docentes y gestión descentralizada, Perú: CNE.

De Zubiría Samper, Julián. "Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante''. (3a ed.), Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. (2010).

Echeverri Jiménez, Guillermo y Beatriz Elena López Vélez. (2006). "El currículo universitario": una propuesta compleja. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjlxImw2pzfAhXw01kKHeFZBMQFjAPegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Foeivirt%2Fsalacredi%2FEcheverryBeatriz.pdf&usg=AOvVaw2naNmUKfaEUkWlGuYd8_JA

Escuela de Matemática de la UCR Texto parcial del Plan de Estudios de la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Educación Matemática, Costa Rica: Escuela de Matemática. (2015).

García López, Ramona Imelda y Cruz Arely López Camacho (2011). *Propuesta del perfil de ingreso y egreso del alumno para el bloque de administración de proyectos de la licenciatura en ciencias de la educación*. https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no74/30.-_propue_1.pdf

Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3a ed.), Madrid: Ediciones Morata S.L.

Icarte, Gabriel y Hugo Labate. (2016). "*Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias*". Formación universitaria, vol. 9 núm. 2, pp. 3–16.

Vargas Leyva, María Ruth. (2008). "*Diseño Curricular por Competencias''*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Martínez Iñiguez, Jorge E.; Sergio Tobón y Aarón Romero Sandoval. (2017). "*Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina*", Innovación educativa, vol. 17, núm. 73, pp. 79–96, https://www.researchgate.net/publication/320044885_Problematicas_relacionadas_con_la_acreditacion_de_la_calidad_de_la_educacion_superior_en_America_Latina

Mendo Romero, José Virgilio. (2014). "*Currículo universitario. Hacia una educación posible*''. Lima:Universidad de Ciencias y Humanidades.

Ministerio de Educación (Minedu). (2017). "*Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad de Matemática*''. Lima: Minedu.

OCDE, Estrategia de competencias de la OCDE. Reporte diagnóstico: Perú 2016, en http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Estrategia-de-Competencias-de-la-OCDE-Reporte-Diagnostico-Peru.pdf

Ruiz, Ángel. (2010). "*Conocimientos y currículo en la Educción Matemática*", Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática, vol. 5, núm. 6, pp. 107–141.

Sineace (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*, Lima: Sineace. https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf

ISSN: 2617 - 0337

Tobón, Sergio. *La formación basada en competencias en la educación superior*. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX1VKC0TM16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf (2008).

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC). (2016). Currículo del Programa de Estudios de Matemática–Física de la escuela profesional de Educación Secundaria–Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco: UNDAC.

Universidad Nacional de Huancavelica (UNH). (2017). Diseño curricular 2017–2021, Huancavelica: UNH.

Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). (2018). Diseño curricular de la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática, Huancayo: UNCP.

Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL). (2016). Diseño curricular de la Escuela profesional de Matemática y Física, Huánuco: UNHEVAL.

Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Currículo 2004, adecuado al modelo de acreditación, 2018, Ayacucho: UNSCH.

Vega Cantor, Renán. (2011) "Contrarreforma educativa en Colombia", El Ágora USB, Vol. 11, núm. 2, pp. 335–379. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748991005

Trayectoria académica

Carlos Fernando López Rengifo

Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa, Magister en Docencia y Gestión Educativa y Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática y Física. Experiencia en docencia universitaria en pre y posgrado en asignaturas de: matemática, álgebra lineal, análisis matemático, teoría curricular, evaluación, estadística e investigación.

Lida Violeta Asencio Trujillo

Profesional en Educación, especialista en Gestión de la Educación, con experiencia en Gestión Universitaria del sector educación en relación con tecnología educativa, didáctica universitaria y pedagogía; con postgrado en Educación.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.186
ISSN: 2617-0337

Didáctica universitaria acorde a los nuevos paradigmas y las necesidades actuales en el Perú

University didactics according to the new paradigms and current needs in Peru

Recibido: 05 de enero 2021 Evaluado: 25 de enero 2021 Aceptado: 15 de abril 2021

Jorge Luís Jaime Cárdenas
Autor corresponsal: jjaime@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-4948-8409
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Danés Carlos Enrique Niño Cueva
dnino@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-0749-3082
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Moisés Ronal Niño Cueva
mnino@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-2375-3139
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Cómo citar

Jaime, J., Niño, D., & Niño, M. (2021). Didáctica universitaria acorde a los nuevos paradigmas y las necesidades actuales en el Perú. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 267-286. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.186

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El ensayo que se muestra a continuación trata de un tema muy general como lo es la didácticaen la Educación Superior. Su objetivo fundamental está dirigido a analizar sus principios didácticos y algunos elementos del proceso enseñanza aprendizaje de la universidad con los nuevos paradigmas que se están imponiendo a nivel global, los cuales a su vez descansan en varias fuentes de teóricos notables que han ido evolucionando según lo hace la sociedad. El método, descansó en la revisión y análisis de diferentes fuentes teóricas de carácter documentaly su relación con el tema, que a la vez aparecen en las referencias.

En el mismo no se han trazado esquemas rígidos ni se brindan fórmulas al tratar con elementosespecíficamente cualitativos, sin embargo, se ofrecen algunas sugerencias que de forma directaenlazan a la llamada Sociedad del Conocimiento con los cambios didácticos necesarios que requieren de vías activas para que el alumno se convierta en actor y creador de su propio conocimiento.

En ese sentido se ha hecho hincapié en las nuevas herramientas tecnológicas que han surgido precisamente del desarrollo del propio conocimiento, analizando con brevedad los pros y los contras de esa utilización; dando por sentado que significan un paso de avance notable siempre y cuando se profundice en su esencia y se apliquen adecuadamente.

Aunque el trabajo está dirigido a la realidad peruana, no es menos cierto que también compromete a otros países del área donde los cambios didácticos resultan un denominador común de acuerdo con la evolución social actual.

Palabras clave: *didáctica, principios didácticos, sociedad del conocimiento.*

Summary

The essay shown below deals with a very general topic such as didactics in Higher Education. Its fundamental objective is aimed at analyzing its didactic principles and some elements of the university's teaching-learning process with the new paradigms that are being imposed on a global level, which in turn rely on various sources of notable theorists that have evolved as makes society. The method rested on the review and analysis of different theoretical sources of a documentary nature and their relationship with the subject, which at the same time appear in the references.

In it, no rigid schemes have been drawn nor formulas are provided when dealing with specifically qualitative elements, however, some suggestions are offered that directly link the so-called Knowledge Society with the necessary didactic changes that require active ways so that the student becomes an actor and creator of his own knowledge.

In this sense, emphasis has been placed on the new technological tools that have emerged precisely from the development of knowledge itself, briefly analyzing the pros and cons of this use; taking for granted that they mean a remarkable step forward as long as they are deepened into their essence and are properly applied.

Although the work is aimed at the Peruvian reality, it is no less true that it also involves other countries in the area where didactic changes are a common denominator according to current social evolution.

Keyword: *didactics, didactic principles, knowledge society*

1. Introducción

Hay muchas definiciones sobre la didáctica, quizás la más notable y concisa sea aquella que laespecifica "como el arte de enseñar", pero en general, la didáctica (del griego didaktikos) es ladisciplina que tiene como objeto de estudio, los procesos y elementos que existen en la enseñanza y el aprendizaje.

Claro está que, al hablar de procesos y elementos, el concepto del tema se extendería para formar un volumen completo. Si, por otra parte, utilizamos la definición solo en su orden semántico, nos estamos alejando algo de su valor utilitario, ya que "el arte de enseñar" como tal resultaría ambiguo.

Por tanto, en el siguiente capítulo trataremos de hallarle el sentido práctico a las diferentes definiciones que se han dado a lo largo de los años de la palabra didáctica y sus funciones.

Los autores del presente estudio, coinciden en que una división de la didáctica como ciencia dela enseñanza y el aprendizaje, es algo inexistente si la fraccionamos en niveles. Dicho sea, mejor, para nosotros, la didáctica es una sola. Lo cambiante es el comportamiento cognitivo y volitivo del alumno, y de acuerdo con este comportamiento, la didáctica cambia la forma, perosu esencia o su raíz es la misma con sus mismos principios y leyes generales.

Así, por ejemplo, para graficar didácticamente lo anterior; si enseñamos a "Jorgito" cuando cursaba la Enseñanza Preescolar o Inicial, es el mismo individuo 15 años después cuando estudie una carrera universitaria; solo que a medida que evolucione su pensamiento, y que cambien sus conceptos, percepciones, e intereses, de esa misma forma cambiará su manera de aprender, y el profesor adecuará su didáctica a estos nuevos roles de ese alumno ahora llamadoJorge. Es decir, se está hablando de transformación con la mira puesta en el mismo individuo que logra ir aprendiendo paulatinamente.

Es por ello que defendemos la idea sobre los cambios en las formas y en los métodos, pero las bases epistemológicas de la Didáctica como Ciencia tienen muy poca variación en la relación profesor-alumno dentro del proceso docente educativo.

ISSN: 2617 - 0337

Un aporte de la didáctica, ajustada a las necesidades actuales, lo constituye el hecho de que, dentro del proceso docente educativo universitario, es totalmente inoperante actuar como en las universidades de antaño en que el profesor “dictaba” sus conferencias rígidamente mediante una especie de soliloquio o parlamento, y el estudiante tenía pocas oportunidades de participar activamente, o lo que es lo mismo, el proceso giraba en torno a la enseñanza, y muy poco se tenía en cuenta el aprendizaje. Hoy en día, mediante la interacción participativa, los conceptos de enseñanza y aprendizaje deben formar una unidad orgánica indivisible.

Para los educadores peruanos no es nada nuevo el actual retomar y aplicar las avanzadas ideas de Piaget y Vygotsky en cuanto al constructivismo, ideas que se plantearon hace más de una centuria y después fueron actualizadas y perfeccionadas por otros grandes pedagogos de vanguardia como Ausubel, Bruner y varios psicopedagogos notables.

En numerosas entrevistas y visitas presenciales a centros de nivel básico (tanto estatales como privados), los autores hemos constatado bastante heterogeneidad en ambos tipos de centros que han acogido al nuevo currículo de forma procedimental sin una hilvanación lógica en su aspecto metodológico y epistemológico que al final repercutirían en un producto incompleto y con “saltos” que le restarían la verdadera esencia del proceso en sí.

En el capítulo siguiente abordaremos en detalle sobre este importante tema en que ya se han comenzado a dar los primeros pasos a las nuevas formas que actualmente se han quedado plasmadas en el papel a través de resoluciones muchas veces no interpretadas por los profesores. De ahí la importancia que se da a la capacitación del docente respecto al nuevo currículo y a los componentes del Proceso Docente-Educativo, quienes al final deben darle un paso lo debidamente coherente al producto que recibimos en las universidades peruanas.

En este estudio enfatizamos en los métodos de enseñanza, ya que los otros componentes del proceso como contenidos, objetivos o estrategias de aprendizaje, procedimientos y evaluación, siguen estando presentes en el nivel básico de una manera

o de otra.

Actualmente, en la Educación Básica, el modelo debe funcionar tomando en cuenta los siguientes elementos:

Diseño curricular

Figura 1.

Elementos del diseño curricular y sus componentes actuales.

Fuente: Elaboración propia.

La interrelación entre los anteriores componentes precisa de una profundización y explicaciónlo suficientemente coherente que explicaremos en los capítulos posteriores, ya que son indispensables para la correcta interpretación de los elementos didácticos que subyacen en la educación superior.

Por ahora estudiaremos nuestro objeto de estudio desglosado convenientemente en este artículo,centrándonos en la relación: docente–alumno, y en sus aspectos profesionales y culturales que tendrán como consecuencia a un profesional de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.

Al respecto, podemos comentar algunas ideas publicadas en la revista Didáctica Universitaria por Lira, L. (2011) que tienen sus puntos de coincidencia con lo expresado anteriormente:

El autor hace un análisis de la época actual refiriéndose a la misma como una era de avanzadosconocimientos científicos que han propiciado un adelanto muy notable en el desarrollo social. Este desarrollo constituye uno de los principales objetivos del Estado a través de la educación impartida en las universidades, ya que estas formarán a los fututos profesionales que forjarán el porvenir de cada nación. Esto conlleva en el aspecto sociocultural, a una transformación y reorganización.

Siguiendo con este análisis y sabiendo que la didáctica comprende el conjunto de conocimientosy habilidades en el acto de enseñar, se hace necesario transformar métodos, principios y normasque permitan una mejor asimilación en el aprendizaje de los alumnos.

También se apoya en las contribuciones de otros estudios en educación que comprenden las teorías del aprendizaje y su evolución, la comunicación entre docente y estudiante y la evaluación de los procesos educativos.

Es obvio que la Didáctica se interrelaciona con otras ciencias que se vinculan con el saber humano, donde entran factores psicológicos, sociológicos además de otros que mantienen su estrecha relación y que a su vez evolucionan también.

Como ciencia con sus características propias, desde que se empezó a estudiar, algunos investigadores de la educación plantearon los llamados principios didácticos dentro de la Educación Universitaria, esta clasificación es bastante abundante por parte de algunos autores como Danilov (1975), Labarrere (1988), Davidov (1989), con sus puntos concurrentes, mientras que por otros hay más concreción. En el epígrafe siguiente trataremos de mencionar aquellos más coincidentes dentro de los libros de pedagogía.

2. Análisis de los principios didácticos:

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

- Principio de la asimilación consciente y activa por parte de los estudiantes.
- Principio que vincula a los elementos teóricos con la práctica profesional.
- Principio unitario de lo abstracto con lo concreto.
- Principio de la asequibilidad de la enseñanza.
- Principio que permite graduar y sistematizar los elementos de la enseñanza.
- Principio de la esencia que le otorga un carácter científico al proceso enseñanza aprendizaje.
- Principio de la profundidad para asimilar sólidamente los conocimientos.

Fuente: Elaboración propia.

Según los estudios de diferentes autores, y como hemos expresado anteriormente, estos principios han variado en cantidad, aunque no mucho en su aspecto cualitativo ni en la lógica del proceso docente educativo. Sin embargo, hay otros que no hemos mencionado en este artículo, ya que le otorgamos a los anteriores gran relevancia por ser los más coincidentes en las respectivas clasificaciones. A continuación, haremos un breve comentario de cada uno de ellos:

El Principio de la asimilación consciente y activa por parte de los estudiantes, reseñado en primer lugar, en estos instantes a nivel global, va adquiriendo gran importancia por la comunidad educativa, ya que los viejos métodos conductistas no engranan consecuentemente con los propósitos de la nueva sociedad. Por ello se ha recurrido al constructivismo y sus teorías iniciadas, por Piaget y Vygotsky quienes las formularon en el primer tercio del siglo XX, y son perfectamente compatibles con las necesidades culturales y sociales contemporáneas.

Es decir que los nuevos modelos educativos no consideran una actitud del estudiante de forma pasiva. El constructivismo demuestra su efectividad en la aplicación de sus métodos propios y en la relación sujeto-sujeto, donde no solo el profesor es el

ISSN: 2617 - 0337

centro de la acción docente educativa, sino que él también es parte de ese protagonismo, pero junto al alumno.

En relación con lo anterior y de acuerdo con la evolución que está caracterizando a la educación de estos tiempos, a sus métodos renovados y a su proyección social, la universidad solamente proporciona el arranque inicial para la futura profesión; lo restante le debe corresponder al egresado en su interacción con la realidad y a las necesidades sociales para lo que fue preparado. En este mismo principio se le da mucha importancia a la conciencia que el estudiante adquiera de su asimilación como plantean las tareas ligadas a las teorías metacognitivas.

Se conoce el caso de profesionales que no han cambiado su forma de pensar, ya que está desterrado el concepto de que una vez otorgado el título o "cartón" que lo acredita como graduado, ya no tiene necesidad de estudiar, sin embargo, la realidad enseña que aquellos que todavía piensen de esa forma, están condenados al fracaso dentro de su perfil profesional.

El Principio que vincula a los elementos teóricos con la práctica profesional, es de suma importancia para el desarrollo de la sociedad actual porque la mayoría de las universidades a nivel mundial están estructuradas con la llamada tríada docencia-investigación-práctica y de ello se derivan varios argumentos que avalan necesariamente lo referido en párrafos anteriores cuando planteábamos que la universidad solo proporciona un segmento de la preparación profesional.

Esto constituye un ciclo donde se le concede la debida importancia a los tres componentes de forma homogénea, que actúan sinérgicamente sobre la proyección profesional del estudiante. Todo lo anterior articula perfectamente con la didáctica y uno de sus principios fundamentales, o sea, la vinculación de la teoría con la práctica. Seguidamente ofrecemos un esquema simplificado donde se nota esta articulación:

Figura 2.

Esquema diagramático de los tres componentes principales en función del perfil delegresado.

Fuente: Elaboración propia.

El principio unitario de lo abstracto con lo concreto, es inherente a todas las formas de conocimiento sustentando sus raíces en los aspectos psicológicos y filosóficos. Por la importancia en su conceptualización, se requiere de un estudio bastante profundo aplicable tanto a las ciencias naturales como a las sociales.

De acuerdo al Diccionario Filosófico (1986), en que nos apoyamos y que ha tenido varias reproducciones y ediciones se plantean:

> Categorías filosóficas. Abstracto (lat. abstractio): aspecto que parte de un conjunto, unilateral, simple, no desarrollado; concreto (lat. concretus): lo multilateral, complejo,desarrollado, íntegro. Antes de Hegel, en la historia de la filosofía lo concreto se entendía principalmente como diversidad sensorialmente dada de cosas y fenómenos singulares, y lo abstracto como característica exclusiva de los productos del pensamiento (Abstracción).
>
> Hegel fue el primero en introducir en la filosofía las categorías de lo abstracto y lo concreto en el sentido específico que adoptó su desarrollo ulterior en la filosofía marxista: lo concreto es sinónimo de la interconexión dialéctica, de una integridad desmembrada; lo abstracto no es el contrario metafísico de lo concreto, sino una

ISSN: 2617 - 0337

> etapa en el movimiento de este, lo concreto no revelado, no desplegado, no desarrollado (Hegel compara la relación entre lo abstracto y lo concreto, por ejemplo, con la relación entre el brote y la fruta, entre la bellota y el roble). Ahora bien, lo concreto, según Hegel, no es sino caracterización del "espíritu", del pensamiento, de la "idea absoluta". En cambio, la naturaleza y las relaciones sociales de los hombres constituyen el "otro ser", el descubrimiento más o menos abstracto de distintos aspectos y momentos en la vida del espíritu universal. (p.6).

Carlos Marx hizo una interpretación científica de lo planteado por Hegel, considerando al sujeto de lo concreto como realidad material, donde contempla el mundo de cosas, hechos y fenómenos finitos, proporcionados por los sentidos. Para Marx lo concreto se materializa en la interconexión objetiva de sus aspectos, que se determina por la relación esencial entre ellos de forma lógica.

En cuanto a lo abstracto, es la expresión que presenta un carácter no desplegado, en forma potencial pero limitado respecto a esa realidad. De acuerdo con estas ideas el conocimiento abstracto es opuesto al concreto, constituyendo algo unilateral, que define cualquier aspecto del objeto fuera e independiente de nuestra conciencia.

Por tanto, la forma de reproducción teórica del objeto que forma parte de la conciencia del hombre lo constituye el paso de lo abstracto a lo concreto, siendo así la forma universal del conocimiento científico y de la existencia del objeto en sus conceptos.

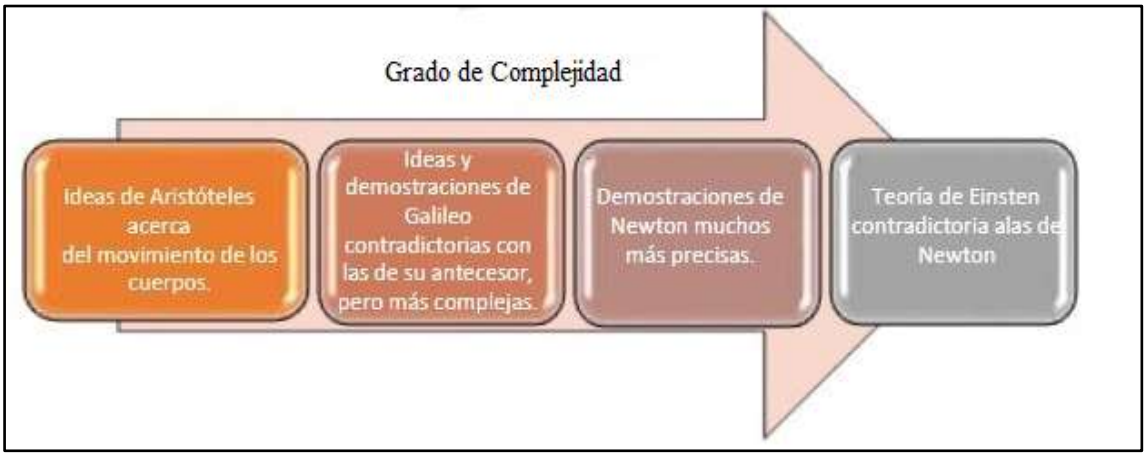
Este es un principio didáctico bastante complejo de trabajar en diferentes asignaturas y disciplinas, por eso se debe estudiar con la suficiente profundidad como punto de partida de toda investigación, diferenciando lo concreto sensorial como identificación de un problema y lo concreto específico como el resultado de la investigación quien proporciona la noción verdaderamente científica del objeto estudiado, llamado por algunos como concreto mental.

Respecto al **Principio de la asequibilidad de la enseñanza**, marca sus raíces desde Juan Amos Comenio en su libro Didáctica Magna (1922).

Vale la pena comentar que este principio ha corrido paralelamente a través de la humanidad con un carácter histórico, ya que el ser humano transita de las operaciones más sencillas del pensamiento hasta las más complejas. Esto mismo se tiene en cuenta en la confección de todos los programas y sistemas curriculares en los diferentes niveles de enseñanza a nivel mundial.

Figura 3.

Etapas del conocimiento en las ciencias naturales de acuerdo con su carácter histórico y complejidad.



Fuente: Elaboración propia.

El Principio que permite graduar y sistematizar los elementos de la enseñanza, como se puede observar en la figura 3, los conocimientos en el ámbito académico siguen esta misma secuencia, ya que los programas de todas las asignaturas tienen en cuenta la evolución psicopedagógica del estudiante para que estos conocimientos transiten de lo más asequible a lomás complejo. Utilizando el esquema de la figura anterior, es obvio que a ningún profesor de ciencias se le ocurriría enseñar las teorías de Einstein primero que la relatividad Galileana.

Por último, los otros cuatro principios que hemos señalado en este epígrafe guardan una relaciónmuy estrecha y que se puede decir se derivan de los analizados anteriormente, como el principiode graduación que está muy relacionado con el de la asequibilidad, el **Principio de la esencia que le otorga un carácter científico** que también se relaciona con los tres primeros, y el **Principio de la profundidad para asimilar sólidamente los**

conocimientos, que es el objetivo supremo del aprendizaje y depende de todos los anteriores.

3. La Didáctica en la sociedad del conocimiento

Las transformaciones que ocurren de forma acelerada en la sociedad hacen que los viejos modelos educacionales de carácter conductista no resistan a estos cambios, y la cantidad de información existente debido al crecimiento y desarrollo de los medios informáticos entre otrosfactores, ha producido un notable desfase entre información y conocimiento. Es obvio afirmar que el hecho de seguir "modelos viejos" ante una sociedad nueva está provocando resultados nada halagadores sobre todo para países "tercermundistas," de ello es lógico que siempre hayaexistido una unidad dialéctica entre información y conocimiento donde ambos se complementen sin que existan brechas muy distantes y cada uno ande por su rumbo. Claro estáque estas dos categorías siempre han transcurrido de la mano, sin detenernos mucho sobre cuáltiene su papel predominante.

Para ser más claros permítannos un ejemplo que como muchos, a veces pasa inadvertido: En los años 30, el cine estadounidense comenzó a proyectar varias películas basadas en la obra de Edgar Rice Burroughs[1] "Tarzán" que resultaron éxitos de taquillas en todo el mundo. El héroe principal luchaba mano a mano con cocodrilos y otras fieras peligrosas, que la población de entonces aceptaba como real; no obstante, la evolución mental en nuestros jóvenes y ciudadanos en general ha evolucionado tanto, que los cineastas al seguir el formato exagerado y poco realista de esas filmaciones, las llevarían a un irremediable fracaso. Esto nos brinda una muestra clara de la evolución del pensamiento de la sociedad cuando aspectos referenciales inherentes al desarrollo de la vida misma, nos acercan en cierta forma a corrientes ya estudiadas desde hace siglos, como el positivismo planteado por Comité[2] del que vale la pena estudiar junto a otros filósofos.

[1] Edgar Rice Burroughs (1875-1950) escritor de género fantástico estadounidense, creador del personaje mundialmente famoso Tarzán.
[2] Auguste Comte (1798-1857) filósofo francés, de los siglos XVII y XVIII considerado el creador del "positivismo"

En el campo de la educación durante el estudio de la didáctica como ciencia con lenguaje propio, incide de forma considerable esta evolución, por lo que al cambiar los programas y planes de estudio responde a una necesidad social que tiene mucho que ver con la evolución del pensamiento en lo psicológico y con los cambios sociales en lo filosófico, de acuerdo con que la escuela es una reproducción a pequeña escala de la vida misma.

Sin embargo, como se puede inferir, en épocas anteriores existía cierta correspondencia entre la información y la capacidad de adquirir conocimiento por parte del individuo partiendo de los datos que nos proporcionaba dicha información para que en el procesamiento mental se convierta en conocimiento transitando por varias fases. Seguir con los viejos esquemas nos llevaría a una ruptura dentro del campo educacional y no existiría un equilibrio armónico sobre todo en el proceso de aprender, en el que se ha hecho bastante hincapié en sus métodos activos que dinamizan el proceso enseñanza aprendizaje y lo sitúan en correspondencia a las necesidades de la referida sociedad del conocimiento.

De ahí que la didáctica universitaria, aunque no deje de cumplir con los principios expuestos por varios autores y de los que hemos hecho un breve desglose, tenga que adaptarse a estos cambios para poder retribuir a la sociedad lo que realmente ella necesita en todas las esferas profesionales. Para ilustrar mejor lo anterior remitámonos a los siguientes esquemas:

Figura 4.

Esquema que representa cierta linealidad entre la información y el conocimiento

Fuente: Elaboración propia.

ISSN: 2617 - 0337

Figura 5.

Esquema que representa el crecimiento exponencial de la información respecto al conocimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Las gráficas anteriores son solo diagramáticas y aproximadas, persiguiendo solo fines didácticos, ya que la medición y graficación con un elemento tan complejo y cualitativo como el conocimiento, sería muy difícil de representar, pero hablando en un lenguaje científico, resultarían a todas luces "groseras" como sugieren los físicos teóricos, aunque nos proporcionan cierta idea del problema a comentar.

Lo resumido anteriormente, es una de las causas fundamentales que caracterizan a la Sociedad del Conocimiento, lo que lleva implícito, como hemos comentado, un cambio radical en los sistemas educativos, desde los niveles elementales hasta la Educación Superior, donde hemos escuchado repetidas veces que "los adelantos informáticos han dañado a los estudiantes tanto en los aspectos cognitivos como los volitivos". Está claro que los que afirman lo anterior, pertenecientes "a la vieja escuela", se refieren al clásico "corte y pega" muy usado por parte de los estudiantes ante las tareas, ejercicios y trabajos de tesis que bajo esa concepción facilista aportan muy poco a la creatividad y desarrollo del conocimiento. Pero quién es el culpable ante esto, ¿la tecnología o el mal uso de ella?

De este fenómeno ya se han escrito varios artículos y tratados, alertando sobre los efectos dañinos de su uso incorrecto. Incluso los más avezados que poseen cierta cultura general, ya están preconizando futuros parecidos a los descritos por George Orwell3 en

su conocida obra “1984” donde la máquina y la tecnología desplazan al hombre y lo despojan de su condición humana.

Consideramos que apoyar estas afirmaciones es negarnos como seres humanos y dejar de cumplir el encargo social que se nos ha asignado como docentes. Es por ello lo válido de afirmar que la tecnología no la hemos sabido usar adecuadamente como herramienta valiosa en la formación de nuestros estudiantes; y que la misma debe ponerse en función del hombre, y no, el hombre esclavo de la tecnología. Desde luego que un enfrentamiento exitoso, en ese sentido, conlleva necesariamente a un cambio de mentalidad y sobre todo a un trabajo arduo actualizado y sistemático para poder transformar a la didáctica universitaria que involucre a los docentes, dirigentes educacionales e investigadores de la educación, defender lo contrario sería corroborar las palabras de Edgar Morín4: “tenemos el peligro de querer educar para un mundo que ya no existe”.

De ello que, en todos los componentes presentes en la formación universitaria, se hace necesario hacer el uso adecuado de estos medios para reforzar la didáctica, pero utilizándolos como un valioso instrumento y no como un sustituto obligatorio del acto de pensar, lo que es lo mismo decir sobre los medios informáticos como una enorme y cómoda biblioteca incorporada a todos los elementos que se deben tener en cuenta para ser más eficiente el proceso docente educativo dentro de la universidad actual.

Conclusiones.

En este trabajo se ha tratado un tema que presenta una unidad entre dos elementos que categorizan a la educación y a la sociedad en general. Nos hemos referido a la Didáctica a través de un análisis consecuente y a la Sociedad del Conocimiento con las consecuencias que ella deriva de las acciones en el ser humano.

En el aspecto educacional, se ha hecho especial énfasis en los Principios Didácticos que, aunque tienen sus antecedentes desde hace mucho tiempo, no se pueden obviar ante los nuevos retos que se imponen ante el ser humano. En cuanto a los principios didácticos, más bien, estos actúan como columna vertebral de la didáctica universitaria, analizados desde sus raíces, bajo la óptica de adaptar su forma a los referidos cambios.

ISSN: 2617 - 0337

Conscientes de que esta transformación implica trabajar con cierto grado de complejidad, en estos momentos se están dando los primeros pasos para un cambio adecuado y pertinente en la educación superior del país y de esa manera, poder aspirar a un producto final reflejado en mejores graduados, lo que conlleva a formar profesionales óptimos que respondan a nuestras necesidades reales.

Contribución de autoría

JLJC: realizó un 60% del desarrollo del manuscrito presentado.

DCENC: realizó un 30% del desarrollo del manuscrito presentado.

MRNC: realizó un 30% del desarrollo del manuscrito presentado.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

No existen sujetos en el estudio. Los documentos obtenidos son de dominio público.

Financiamiento

Esta investigación ha sido financiada con recursos propios de los autores.

Referencias

Bugaev, A. (1989). *Metodología de la Enseñanza de la Física*. Edit. P. y Educación. C de La Habana. (p. 115).

Bunge, M. (1983). *La investigación Científica*. Barcelona: Ariel.

Colectivo de Autores ICCP. (1984). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. (p. 187).

Danilov M. A. y M. N. Skating. (1980*). Didáctica de la escuela media*. Editorial Libros para laeducación. C de La Habana. (p. 125).

Davidov, L. (1989). *Introducción a la Psicología* 3ra Edición. México. Mcgraw-Hill.

Del Valle, J.R. (2018). Conocimientos, caos y orden en el contexto de las TICs dentro de la sociedad de la información y del conocimiento. *Revista de Tecnología y Sociedad. (*15).

Diaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista.* México D.F.: Ediciones dela Anaya.

Diccionario Filosófico. Lo abstracto y lo concreto. Recuperado de: http://www.filosofia.org/enc/ros/abstr3.htm

Didáctica Magna. (1922). Volumen I de Comenio, Juan Amos. Ed. Reus: Biblioteca Pedagógicade Autores Españoles y Extranjeros.

Fuentes, H. y Cruz, S. (2001). *Una concepción curricular para el siglo XXI en respuesta a losretos de la sociedad y el conocimiento*. Centro de estudios de educación superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw - Hill. Education.

Herrera Fuentes, J. L. (2003). *Un modelo del proceso docente educativo en la unidad docente para el desarrollo de la práctica* investigativo–laboral. Universidad ¨ Hnos. Saíz ¨ P. del Río. (p. 74).

Konstantinov, N. A., y otros. (1962). *Problemas fundamentales de la pedagogía*. Ed. MINED.Imprenta Nacional de Cuba. La Habana. (p. 161).

Labarrere G., y Valdivia G. (1988). *Pedagogía.* Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.(p. 53).

La Torre, M. y Seco, C. (2016). Diseño Curricular para una nueva sociedad. Lima: Santillana. Lira, L. Didáctica Universitaria. (2011). https://www.monografias.com/usuario/perfiles/luis_a_lira_a

Neuner, G y otros. (1981). *Pedagogía*. Edt. Libros para la educación. Ciudad de La Habana. (p. 259).

Piaget, Jean. (2005). *Inteligencia y afectividad.* Buenos Aires: Grupo Editor. Savin. N. V. (1990). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. .77.

Silvestre Oramas M., y J. Zilberstein. (2000). *Enseñanza aprendizaje desarrollador*. EdicionesMorata. (p. 30).

Stehr, N. (1994). *know Ledege societies.* Londres: Sage Publications. Vygotsky Lev. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paydos.

Trayectoria académica

Jorge Luís Jaime Cárdenas

Licenciado en Educación especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, con sus estudios de Maestría en Docencia Universitaria y Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación. Especialista de DM Formación de Derrama Magisterial, Consejero del Consejo Nacional de Educación.

Danés Carlos Enrique Niño Cueva

Docente de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, adscrito a la Facultad de Tecnología en el departamento académico de Electrónica y Telemática. También soy docente de la Escuela de Posgrado de la UNE, ejercí la docencia en la Universidad Privada de Pucallpa y en la Universidad San Ignacio de Loyola. Además, desempeñé el cargo de Jefe de Proyectos Sociales Educativos de la Escuela de Capacitación Pedagógica y fui consultor del MINEDU en programas de capacitación docente.

Moisés Ronal Niño Cueva

Docente nombrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el programa de estudios de electrónica e informática, adscrito al departamento académico de electrónica y telemática, perteneciente a la Facultad de Tecnología, con posgrados en docencia universitaria, ciencias de la educación y administración.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.189
ISSN: 2617-0337

La generación del COVID-19

The COVID-19 generation

Recibido: 10 de diciembre 2020 Evaluado: 20 de enero 2021 Aceptado: 10 de abril 2021

Dr. Marino Latorre Ariño
Autor corresponsal: hmarinola@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0002-7076-4458
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Como citar

Latorre, M. (2021). La generación del COVID-19. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 287-319. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.189

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El artículo trata de la situación educativa, económica y social en la que vivían millones de jóvenes en el mundo antes de la pandemia del COVID-19 y de las consecuencias que esta ha tenido en ellos, sobre todo en el aspecto educativo, después de más de un año sin poder recibirclases de forma presencial. Se indica que la crisis sanitaria, económica y social ha tenido mayor incidencia en los estudiantes con menos recursos económicos, tecnológicos y de conexión digital. Esta es la que se llama generación del Covid-19.

La pandemia ha mostrado las desigualdades económicas, sociales y tecnológicas existentes en la sociedad y la dificultad para adaptarse a las situaciones creadas por la pandemia, tanto en padres, como docentes y estudiantes.

Para que el aprendizaje se produzca es necesario el autoaprendizaje regulado por el estudiante,la mediación ajustada del docente, así como la creación de un ecosistema de aprendizaje-enseñanza on line, que haga posible que el estudiante siga aprendiendo.

El artículo trata, de forma extensa, sobre los aprendizajes que podemos sacar de la crisis producida por la pandemia del COVID-19.

Palabras clave: *autoaprendizaje, autorregulación, crisis económica, sanitaria y educativa, ecosistemas de aprendizaje, generación del COVID.*

Summary

The article deals with the educational, economic and social situation in which millions of youngpeople in the world lived before the COVID-19 pandemic and the consequences this has had on them, especially in the educational aspect, after more than a year without being able to receive classes in person. It is indicated that the health, economic and social crisis has had a greater impact on students with fewer economic, technological and digital connection resources. This is the so-called Covid-19 generation.

The pandemic has shown the economic, social and technological inequalities existing in societyand the difficulty in adapting to the situations created by the pandemic, both in parents, teachersand students.

For learning to take place, student-regulated self-learning, adjusted teacher mediation and the creation of an online learning-teaching ecosystem that enables students to continue learning are necessary.

The article deals extensively with the lessons to be learned from the crisis caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: *self-learning, self-regulation, economic health and educational crisis, learning ecosystems, COVID generation.*

Résumé

L'article traite de la situation éducative, économique et sociale dans laquelle vivaient des millions de jeunes dans le monde avant la pandémie de COVID-19 et des conséquences que cela a eu sur eux, notamment sur le plan éducatif, après plus d'un an sans pouvoir organiser des cours présentiels. Il est indiqué que la crise sanitaire, économique et sociale a eu un impact plus important sur les étudiants ayant moins de ressources économiques, technologiques et de connexion numérique. Voilà ce qu'on appelle la génération Covid-19.

La pandémie a montré les inégalités économiques, sociales et technologiques existant dans la société et la difficulté à s'adapter aux situations créées par la pandémie, tant chez les parents que chez les enseignants et les élèves.

Pour que l'apprentissage ait lieu, il est nécessaire: l'auto-apprentissage régulé par l'étudiant, la médiation modulée de l'enseignant, ainsi que la création d'un écosystème d'apprentissage et d'enseignement en ligne, qui permet à l'étudiant de poursuivre son apprentissage.

L'article traite en détail des leçons que nous pouvons tirer de la crise provoquée par la pandémie de COVID-19.

Mots-clés*: auto-apprentissage, autorégulation, crise économique, sanitaire et éducative, écosystèmes d'apprentissage, génération COVID.*

Generación del COVID-19

No sé si algún investigador de sociología se había formulado alguna vez esta pregunta-problema: ¿Qué sucedería en la sociedad si, de pronto, toda actividad humana se paralizara durante un día, unas semanas o unos meses, en el planeta Tierra? Ya sé que es una pregunta académica, pero resulta que, a inicio del año 2020, ha sido una realidad. El COVID-19 llegó de forma inesperada y paralizó el planeta Tierra. El COVID-19 ha sido el "gran igualador" de los humanos. No es un mito, es una realidad. Todos por igual estuvieron confinados, con miedo,con mascarillas, con sufrimiento, con la incertidumbre. Todos hemos sido iguales "ante la leydel COVID".

Pero todo esto ha afectado, sobre todo, a las personas más vulnerables –ancianos— y con menosrecursos –los pobres–. Y aunque los ancianos se han llevado una cuota mayor del daño por la emergencia sanitaria, la pandemia ha generado una crisis económica, educativa y cultural inédita que está afectando en especial a los que tienen menos recursos económicos y culturales y ha creado *la generación del COVID* que ha perdido prácticamente un año de escolaridad, porlo menos.

En Perú la generación del COVID-19 no es la *"generación del bicentenario"* como se quiso llamar a los jóvenes que a finales del 2020 actuaron como vándalos contra la policía en el centro de Lima azuzados por no se sabía quién, en aquel momento, (ahora ya se sabe) con el objeto de desestabilizar el país, quitar a un presidente y poner otro. No, no es esa la generaciónde la que hablo. La generación del COVID-19 es la generación de niños y jóvenes que van a estar cerca de dos años sin recibir clases presenciales y como consecuencia de ello tendrán unosaprendizajes mínimos y cuyas consecuencias se verán en los años sucesivos. Si el fracaso escolar en el Perú en el año 2010 era del 31% (Latorre, 2014, p. 300) en la década del 2020- 2030 será mucho más. El tiempo lo dirá.

Datos sobre educación antes de la pandemia

El confinamiento y otras medidas de distanciamiento social obligaron a cerrar escuelas en todo el mundo, lo que, en el momento álgido alcanzó a unos 1.600 millones de niños, adolescentes y jóvenes. Esto retrasó su educación, pero, en especial la de los más desfavorecidos; esta situación los aleja todavía más el objetivo de desarrollo sostenible

ISSN: 2617 – 0337

n.º 4 (ODS 4) de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a más tardar en 2030”. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuya meta es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí al año 2030.

Hoy en día, en el planeta Tierra, más de 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizadosy 400 millones abandonan la escuela a partir de los once años. Seis de cada diez niños no han adquirido todavía, tras varios años de estudios, las competencias básicas en lectoescritura y aritmética y 750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a su pobreza y marginación. Cuando las escuelas se reabran, es muy probable que muchos niños pobres no vuelvan a clases como consecuencia de las repercusiones económicas de la crisis del COVID-19. Muchos de ellos se sumarán a las filas de los 152 millones de menores en edad escolar obligados a trabajar, pues hay países que no ratificaron el convenio sobre edad mínima de trabajo. Todavía más niñas y adolescentes serán obligadas a casarse antes de tiempo. Hay experiencias recientes de lo sucedido en 2014 cuando la epidemia de ébola en África occidentalobligó a cerrar las escuelas en Sierra Leona. La cantidad de adolescentes de entre 15 y 19 años,embarazadas o ya convertidas en madres, creció a más del doble (de 30 a 65 %) y la mayoría nunca regresó a la escuela. Cuando el devastador terremoto de Cachemira (2005) obligó a cerrar las escuelas por catorce semanas, los niños más afectados sufrieron una pérdida equivalente a 1,5 años de aprendizaje (Ahmed, A. y Brown, G., 2020). Hoy viven unos 1800 millones de niños y más de la mitad (es decir, unos 1000 millones) llegan a la edad de diez años sin poder leer y comprender un texto sencillo en su propia lengua. Son 1000 millones de niños que no desarrollan las habilidades cognitivas y emocionales necesarias para mejorar sus oportunidades existenciales y laborales en la adultez. Si no hacemos nada para ayudar a “la generación COVID” y a recuperar el tiempo perdido, esa cifra puede llegar a mil millones o más.

Es aleccionadora lo corrido en la Historia. Hasta la derrota de los Confederados (1865) en muchos Estados del Sur de EE. UU. era ilegal que los esclavos aprendiesen a leer y escribir. Los que se atrevían a infringir esta norma eran severamente castigados.

¿Por qué no querían los patronos se aprendieran a leer y escribir? Su ignorancia era el mejor grillete que les impedíasalir de su situación. Porque una vez que alguien domina la lectura comprensiva y la escrituraes capaz de informarse, de empezar a pensar por su cuenta, a cuestionar todo y de escribir lo que piensa y quiere. ¡Empieza a ser un ciudadano libre! Nelson Mandela y sus compañeros encerrados durante muchos años en la cárcel de la isla Robben Island, en Sudáfrica, eran "ciudadanos libres", porque tenían cultura y producían cultura dentro de la cárcel. Quien no sabe leer y escribir es como un ciego y un sordo; es un inválido mental. Es un ciudadano de segunda o tercera categoría.

Esto es lo que les puede ocurrir a esos 1000 millones de niños.

La UNESCO calcula que, antes de la crisis del COVID-19, unos cincuenta países no invertíanen educación el mínimo recomendado de 4 % del producto nacional bruto. Con la pandemia serestringirán más los presupuestos educativos pues se priorizará la salud y la asistencia social. Por otra parte, los países desarrollados, golpeados por la pandemia, reducirán la ayudainternacional para el desarrollo. Todas las organizaciones internacionales del ámbito de la educación planean o han comenzado ya campañas para fomentar un buen "regreso a la escuela". Más de 620 millones de estudiantes carecen de servicios de saneamiento básicos en sus escuelas y 370 millones de niños necesitan provisión de comida escolar; esto ayudará a mitigar los efectos de la pobreza y elevar los resultados educativos. Además de todo esto hay que modernizar aulas y programas de estudio, implementar tecnologías eficaces, la conectividad digital y colaborar con los docentes en la provisión de enseñanza personalizada.

¿Qué ha puesto de manifiesto la pandemia del COVID-19?

a) La pandemia provocada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto las *desigualdadessocioeconómicas y culturales* entre los países y dentro de los países; se han observado de manera fehaciente profundas desigualdades históricas existentes en los países latinoamericanosy entre las regiones de cada uno de ellos. Se habla de la "vuelta a la normalidad". ¿Qué es la normalidad? Después del COVID-19 nada volverá a ser igual. Hay quien habla de una nueva división del tiempo, a.c. y d.c. –antes de COVID y después de COVID–. Lo más

probable es que nos encontremos ante "una nueva normalidad" caracterizada por la influencia que tendrá para los estudiantes de EBR y universidad este año perdido en educación. Sí, así lo califico: año perdido. El MINEDU puede dar directrices para que todos los estudiantes pasen de curso,no haya repeticiones y no haya problemas en las familias. Pero el problema se amontona y lo veremos en años sucesivos cuando se aparezcan las carencias y falta de conocimientos previos de muchos estudiantes. Si el fracaso escolar en un país era del X%, asistiremos en los próximos años a un (X+10) % por lo menos, con toda seguridad.

La enseñanza a distancia, como consecuencia de la pandemia, ha puesto en evidencia *la falta de conectividad y de medios tecnológicos* para recibir enseñanza a distancia. En el Perú,apenas iniciado el confinamiento, el MINEDU se apresuró a poner en marcha la plataforma *"Aprendo en casa".* ¿Qué cantidad de familias, en el Perú, tienen medios tecnológicos suficientes para poder seguir una enseñanza no presencial? ¿Qué conectividad tienen las regiones del país o qué anchura de banda para poder seguir las clases? Hemos visto reportajesde familias que tenían que madrugar para subir a un cerro con sus hijos y receptor de radio, para escuchar las clases impartidas por este medio. Es loable el esfuerzo de esos padres y niños,pero ¿cuál es su eficacia?

b) Adaptarse a una situación excepcional y provisional. La educación es un viaje, un proyecto vital continuo para adaptarnos a un nuevo modo de vida de cambios constantes, de incertidumbre y situaciones imprevisibles. Por eso la voz del maestro experimentado es tan valiosa como la del aprendiz ávido de conocer el mundo y el entorno en el que vive. De forma provisional y para resolver el problema actual del COVID-19 se ha utilizado la enseñanza no presencial, o a distancia. En la práctica tenemos un problema muy severo: es el problema del querer y el poder aprender, durante la pandemia, por parte de los estudiantes. Estos dos grandes problemas que se resumen y explican con la metáfora del vehículo y la autopista (Duarte, 2020).

1. Muchos estudiantes no disponen ni de vehículo ni de autopista –ni artefacto para recibir la información y poder interactuar, ni conectividad–.
2. Algunos tienen vehículo –artefacto–, pero no tienen autopista –conectividad– o tienen una autopista que está llena de baches.
3. Otros tienen autopista –conectividad– y no tienen vehículo –artefacto–.
4. Los hay que tienen una buena autopista y un buen vehículo, pero no quieren emprender el viaje.

Así resumo la situación de los estudiantes en el Perú. Por eso no es extraño que piense que el año 2020 ha sido un año perdido en educación para muchos estudiantes.

Los cambios acelerados y la exigencia social demanda una didáctica innovadora para el uso de las tecnologías en función de los fines educativos. La pandemia del COVID-19 lo ha puesto de manifiesto de manera clara y evidente. Se trata de formar personas íntegras, que sepan pensar y sentir, que en su manera de sentir y actuar estén siempre presentes antes el bien de los demás y de la comunidad a los de uno mismo.

Aprendizaje-enseñanza versus enseñanza-aprendizaje

Casi todos los pedagogos hablan del proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Yo prefiero hablar delproceso de *aprendizaje-enseñanza*. No es baladí el cambio de orden en los conceptos; lo hagoporque quiero subrayar que el protagonista del aprendizaje es el estudiante y el docente es un medio, una ayuda y un diseñador de actividades y contextos en los que el estudiante pueda aprender. Hace muchos años ya lo señaló Tunnerman (1996, p. 6), indicando que en la sociedadde la información y del conocimiento la metodología en todos los niveles debe insistir más enel aprendizaje del estudiante que en la simple transmisión de conocimientos por el docente.

La pandemia del COVID ha hecho necesario recurrir a métodos de aprendizaje-enseñanza *híbridos o mixtos* en los que se combinan enseñanza presencial y virtual, sincrónica y asincrónica, utilizando de forma flexible distintas herramientas tecnológicas. Se busca el aprendizaje personal (el aprendizaje siempre es personal, pues nadie aprende por otro) pero utilizando la colaboración entre pares. Como sabemos el aprendizaje por competencias está centrado en el estudiante. Para ello hay que utilizar una pedagogía en la

ISSN: 2617 – 0337

que *el estudiante dirija su propio proceso de aprendizaje* acompañado del docente, trabajando de forma personal y enpequeños grupos. Son clases en las que, como decía un estudiante, *"me duele la cabeza"*.

El autoaprendizaje es el proceso mediante el cual los estudiantes diagnostican sus necesidades de aprendizaje y controlan y autorregulan el proceso. Son capaces de *construir entornos personales de aprendizaje* PLE (*Personal Learning Environment*), y toman iniciativas para diseñar sus experiencias, localizan los recursos educativos para el aprendizaje y autoevalúan sus logros. Todo esto implica.

La autorregulación y la responsabilidad para alcanzar las metas propuestas contando con la mediación del docente y de sus compañeros de aula.

La forma de hacerlo es siendo conscientes de sus procesos cognitivos y emocionales, siendo capaces de planificar sus actividades y monitorear su proceso de aprendizaje para conseguir los objetivos previstos. La metacognición antes, durante al final del proceso es indispensable.

En definitiva, "la finalidad de toda la didáctica es hacer posible la autodidáctica" dijo Edgard Morin. La enseñanza debe estar dirigida a ayudar a los estudiantes a que lleguen a un punto en que aprendan por sí mismos, porque eso es lo que van a hacer durante la vida, no solo absorber información dada por alguien y repetirla. Que han aprendido tanto que puedan prescindir de sus profesores.

Para ello hay que rediseñar espacios o ecosistemas de aprendizaje que son situaciones o condiciones en las que el estudiante puede aprender por sí mismo y la colaboración con otros.

Entornos de aprendizaje (ecosistemas de aprendizaje)

El *concepto de entornos* de aprendizaje (Fernández y Paricio, 2019, p. 198) remite a todo *aquello que está alrededor del proceso de aprendizaje del estudiante* y que influye sobre él, posibilitándolo, provocándolo, impidiéndolo, etc. La idea de entorno remite al espacio y condiciones físicas y psicológicas que facilitan la actividad de

aprendizaje del estudiante. Es un espacio para explorar y en el que se intenta responder a cuestiones, retos y problemas, y enel que el estudiante interactúa para aprender y desarrollar sus competencias. Las nociones de actividad, libertad y autonomía, autorregulación, son intrínsecas a la idea de entornos de aprendizaje (Wilson 1996, pp. 3-8).

Pueden ser cosas (laboratorios, computadoras, pizarras, etc.), espacios (aulas, campus, biblioteca, talleres), personas (docentes, compañeros), actividades (clases, talleres, actividadesextracurriculares), soportes de información (libros, plataformas, internet), normas (regulaciones académicas, formas de examen), ambiente y contexto (relaciones sociales, oportunidades de relación, lugares y empresas para realizar sus prácticas profesionales, etc.).

Los antecedentes de los entornos de aprendizaje son los llamados *recursos de aprendizaje*, que son materiales que acompañan a *la enseñanza del docente* complementándola (manuales, monografías, fichas, guías de laboratorio, etc.). En definitiva, los recursos son materiales de apoyo para *facilitar la enseñanza* al profesor. Los entornos de aprendizaje son condiciones físicas, psicológicas y emocionales que posibilitan la actividad de aprendizaje del estudiante.

El paso del concepto de recurso de enseñanza al de entorno de aprendizaje expresa un cambiode paradigma pedagógico y también el cambio del concepto de *enseñanza-aprendizaje* al de *aprendizaje-enseñanza*. En el centro de recursos siempre están *los contenidos* que hay que enseñar y que aprender, en cambio, en el centro de entornos de aprendizaje siempre hay *una cuestión*, *un problema*, *una acción* y, en consecuencia, una actividad mental o manual del estudiante.

En los entornos de aprendizaje lo central es la actividad del estudiante; el aprendizaje activo ycolaborativo, dialógico, capaces de impulsar, animar y sostener la actividad mental delestudiante. En cambio, la idea de recurso de enseñanza suele ir asociada a una concepción de docencia del profesor, entendida como enseñanza y a los materiales que va a utilizar.

ISSN: 2617 – 0337

Las *características* de los entornos de aprendizaje son:

a) Lugares donde *la pasión por aprender mantiene la motivación de los estudiantes* cuando el aprendizaje es difícil. Los docentes proponen actividades desafiantes *–actividades generadoras de conocimiento,* no reproductoras de saberes"– con tolerancia al fracaso, en las que los estudiantes y docentes buscan dar lo mejor de sí mismos *–ambiente resonante–* y estándispuestos a equivocarse sin que eso suponga una tragedia.

b) Lugares donde hay una gran *motivación intrínseca, aprendizaje profundo, creatividad y empoderamiento del estudiante*. Se trata de encender un fuego y despertar la pasión por aprender, más que llenar la cabeza de conocimientos. Para ello hay que realizar actividades, trabajar en equipo y realizar proyectos interdisciplinares que posibilitan que los estudiantes aprendan y relacionen y sepan utilizar los conocimientos.

Es el llamado *"efecto Médici",* que expresa que el desarrollo y el aprendizaje se producen en *ambientes ricos en creatividad y estímulos*. La expresión hace referencia a la ciudad de Florencia del Renacimiento en la que gobernaba la familia Médici que favoreció las artes y vio una concentración sorprendente de genios (Leonardo da Vinci, Maquiavelo, Rafael, Miguel Ángel, etc.). Hoy podríamos hablar del *"efecto Silicon Valley"* (California). En el bar Wagon Whelel, en Mountain View, se reúnen los ingenieros de Silicon Valley; es el lugar donde, dicenlos entendidos que, surgieron las grandes ideas de la tecnología digital. Es el lugar de los emprendedores, la meca de la innovación tecnológica.

Se ha observado que el aprendizaje profundo se da en "los márgenes de la escuela", no en "el núcleo de la misma". En muchas universidades y colegios se producen mejores aprendizajes en las actividades periféricas –extraescolares– que en las clases "nucleares y normales-tradicionales". Por ejemplo: club de teatro, el "club de los poetas vivos", la música, organizar debates, hacer un periódico, participar en un grupo de danza, un club deportivo, un equipo de investigación, etc.

c) Lugares donde hay retroalimentación por parte del docente a cada estudiante y a cada grupo pequeño. Es una manera concreta de mejorar los aprendizajes; la práctica observada y monitoreada y proporcionar el andamiaje adecuado, son medios muy eficaces.

d) Entorno institucional de aprendizaje. Para ello se requiere un cambio cultural, pues las burocracias e instituciones de control de "calidad educativa", públicas quieren evitar riesgos y tener todo controlado, haciendo que "muchos" lleven a cabo las ideas de "unos pocos". Los funcionarios e instituciones del Estado, superintendencias, direcciones regionales, directores, supervisores, etc. necesitan pasar del "ordeno y mando" a "empoderar, apoyar y catalizar" el cambio en la metodología que utilizan los docentes.

Hay que diseñar un plan y llevarlo a cabo teniendo en cuenta el acrónimo **MARTE** (Medible,Alcanzable, Retador, Transitorio y Específico) (Canales, 2020, p. 149). Hay que tener en cuentaque los docentes son los expertos en el aprendizaje y la enseñanza, no los burócratas de la oficina.

Los aprendizajes deben *producirse a nivel interno* del aprendiz –desarrollo de habilidades mentales y procesos cognitivos y emocionales– y *manifestarse a nivel externo*, a través del desempeño y calidad del producto que crea con sus acciones. rosa. Es el aprendizaje colaborativo. Poco a poco vamos asumiendo que *los humanos somos más parecidos a las hormigas que a los tigres* y que necesitamos negociar, colaborar y trabajar

Sobre este tema Monereo (1997) afirma que la profundidad y calidad con que aprende un estudiante se hallan determinadas por el grado de control que este ejerce sobre los procesos implicados –memoria, atención, comprensión, motivación e interés– y del control del proceso,que conduce a la posibilidad de manipularlos, con el fin de obtener mejores resultados del aprendizaje. Estamos hablando de *autorregulación cognitiva y emocional*, en la que se consideran, por un lado, los procesos cognitivos, como sistemas de codificación de la información y por otro los procesos emocionales y metacognitivos, que permiten al estudianteplanificar, regular y evaluar el propio proceso de aprendizaje antes, durante y después del proceso mismo. Podemos afirmar con Jorge Luis Borges, en *El etnógrafo*: "*El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condijeron a él. Esos caminos hay que andarlos…".*

ISSN: 2617 – 0337

¿Qué hay que aprender de la pandemia?

Desde mi punto de vista de la pandemia del 2020 podemos sacar, como mínimo, estas lecciones importantes.

a) Los *maestros o las escuelas juegan un rol mucho más importante* que el que quizás estábamos preparados para asumir o para aceptar. La pandemia nos ofrece la oportunidad de revalorar el rol de los maestros y el rol de la escuela, de la universidad, especialmente ese rol de preparar, de cuidar a nuestros niños y adolescentes mientras los papás trabajan. Los padres se han dado cuenta, por experiencia propia, de lo que significa un maestro y la escuela y el servicio que prestan a la sociedad, aunque solo sea desde el punto de vista práctico. No hablemos ya de su labor social y cultural, que se puede escapar a su percepción. Alguien dijo: "Mientras haya maestros en pie, no habrá pueblos de rodillas". Este eslogan es el mejor resumen de la importancia de la educación y de la escuela en el ámbito social y cultural de un país.

Si el trabajo del docente fuera solo el de informar y trasmitir conocimientos a los estudiantes, no se necesitarían los profesores. Pero el profesor tiene la responsabilidad de educar a los estudiantes y de formar personas, no solo informarlas; si no fuera así Internet sería excelente fuente de *información*.

En estos momentos de pandemia tenemos que cuestionarnos cómo estamos haciendo nuestrasclases de forma remota. Somos la primera generación de profesores que tuvo que enseñar online durante más de un año y es nuestra responsabilidad hacerlo de la mejor forma posible. En un proceso de aprendizaje-enseñanza la "presencia" de las diferentes partes interactuando son fundamentales. Es impresionante cómo funciona nuestra cabeza, pero si profundizamos en estaidea, veremos que tiene sentido: piense en todas las "presencias" que visualiza para diseñar elcontenido de un curso o la dinámica de una clase (Halpern, et al. 2020, p. 8). El docente, al diseñar el curso tiene en cuenta la realidad de los estudiantes a quienes enseña. Programa las sesiones de clase, la metodología que va a emplear, las oportunidades para interactuar con esosestudiantes a través de la instrucción directa y la retroalimentación. El elemento más relevantees, con

mucho, la interacción.

Sí, el elemento esencial es la interacción del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí. El problema surge al preguntarnos cómo se logran estos aspectos cuando no hay presencia física. Si ya es un desafío lograr con éxito este diseño de forma presencial, ¿cómo se alcanzan estos elementos en una clase a distancia cuando los estudiantes no comparten el mismo espacio físico? No olvidemos que la distancia física produce distancia psicológica.

a) *Muchos docentes no estaban preparados para enseñar* utilizando las tecnologías. Lohan hecho obligados y de manera apresurada con mucho esfuerzo y dedicación. Hoy los docentes están ante la vitrina (TV de las familias, computadora, Tablet); antes el docente cerrabasu aula y allí era el rey. Ahora se ve cómo gobierna, cuál es su pedagogía, sus modales, y, en definitiva, su competencia profesional. Me comentaba una profesora excelente de Cajamarca que cuando informó a su hijo, de 12 años, en el mes de marzo, que las clases se impartirían deforma no presencial a través la TV o de la computadora, le contestó:

– Entonces, yo voy a ser el muñeco que estará seis horas diarias delante de una pantalla, aburrido.

Es cierto, ante situaciones excepcionales hay que utilizar metodología diferente y adaptadas a esas situaciones. Por desgracia, muchos profesores no lo han sabido hacer y no lo han hecho. Me formulo dos preguntas:

–¿Basta con colocar un buen docente de la modalidad presencial del otro lado de una computadora para pasar a una enseñanza a distancia de calidad? ¿Se debe de transformar soloel ámbito tecnológico? La educación que enseña a pensar, no solo a obedecer.

–¿Basta colocar a un estudiante detrás de una pantalla para que aprenda algo? Si el estudiante va a la clase, muchas veces, a regañadientes, y se distraen en ella, ¿cuánto más lo harán cuando están en su casa?

ISSN: 2617 – 0337

b) Al hilo de la segunda pregunta, la pandemia nos enseña que la escuela convencional no ha preparado a la mayoría de los estudiantes para aprender por su cuenta (autonomía y autorregulación en el aprendizaje). Si hubiéramos preparado lo suficientemente bien a los chicos/as, a ser aprendices autónomos, personas capaces de aprender por su cuenta, el cierre de las escuelas no hubiera supuesto el shock que ha sido, porque los estudiantes deberían en ese momento saber cómo seguir estudiando por su cuenta. En la gran mayoría de los casos, se vio que los estudiantes estaban poco preparados para empezar a tomar en sus manos su propio aprendizaje. En muchos casos por la falta de un contexto o ecosistema educativo adecuado para aprender (falta de artefactos tecnológicos o de conectividad).

Todos sabemos que el objetivo final del proceso de aprendizaje-enseñanza es enseñar a volar al estudiante, que *el estudiante aprenda a aprender por sí mismo* y que con el conocimiento adquirido pueda actuar y manejar su vida de forma autónoma. Se trata de pasar del hetero- aprendizaje al autoaprendizaje, de la hetero-didáctica a la autodidáctica y autorregulación.

No solo de centrarse en el ¿cómo se aprende? Teniendo en cuenta la esencialidad de los contenidos, es necesario también determinar ¿qué se aprende?, y explicar ¿por qué y para quése aprende? Sin olvidar que hay tener la seguridad que lo que se ha aprendido ha sido de maneracorrecta y adecuada. “Peor que no saber algo, es haberlo aprendido mal” decía Aristóteles. Habrá que determinar ¿qué se evaluará?, y ¿cómo se evaluarán el aprendizaje?

c) La autorregulación en el aprendizaje. Ante la llegada súbita de la pandemia nos encontramos con clases no presenciales y un enorme número de estudiantes frente a las pantallas tratando de simular una clase presencial. ¿Estaban preparados para ello? Muchos de los estudiantes –me atrevo a decir que la inmensa mayoría– no. Se habla de la competencia de“aprender a aprender”. Esta competencia solo se desarrolla realizando actividades generativasy no repetitivas. Por eso, una vez más, la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar esta habilidad y los profesores deben diseñar actividades para el autoaprendizaje que aprovechen el potencial de las TIC.

Se pueden tener recursos tecnológicos y conectividad, pero lo importante es saber utilizarlos de manera adecuada. Se ha dicho que el subdesarrollo no es la carencia de recursos, sino el nosaber emplearlos o la mala utilización de aquellos que tenemos. La aplicación inadecuada de las TICs para solventar los problemas educativos que enfrentamos debido a la pandemia es unclásico ejemplo de pensamiento subdesarrollado de un país. Si los profesores continuamos haciendo lo mismo de siempre, el apoyo de las TICs, nada cambiará. La tecnología ofrece oportunidades de aprendizaje como nunca habíamos tenido. Perderemos todas estas ventajas sicontinuamos usando las TICs para simular una clase presencial; nuestro papel en estas circunstancias debe ser el de diseñadores de actividades de aprendizaje, mediadas por las TICs, que impliquen la actividad constructiva y responsable del estudiante. El papel del estudiante también debe cambiar; debe ser responsable de su propio aprendizaje, disciplinarse, ser reflexivo y analítico en cuanto a su propio proceso de aprendizaje. Esto se llama autoaprendizaje que es una habilidad que todos los ciudadanos actuales debemos tener, y que los sistemas educativos deben intentar desarrollar en los estudiantes. En internet encontramos una gran cantidad de recursos educativos abiertos para aprender casi cualquier tema que nos interese; la información y el conocimiento está al alcance de la mano de cualquiera que tenga un dispositivo electrónico conectado a la red. Pero para ello necesitamos ciertas habilidades cognitivas y emocionales para aprender por nosotros mismos como son: la realización de búsquedas efectivas de información en fuentes confiables, habilidades lectoescritoras para la comprensión de la información recabada, capacidad de análisis y síntesis para comprenderla, transformarla, comunicarla y aplicarla en la resolución de un problema o situación cotidiana.

Todo esto requiere la autorregulación en el estudiante, es decir, ser capaz de fijar metas, diseñarestrategias para cumplirlas y evaluar los resultados obtenidos para mejorar. Puede ayudar el trabajo colaborativo con la formación voluntaria de círculos de estudio en línea supervisados por el profesor, agruparse e interactuar usando chats, foros de discusión o redes sociales para compartir materiales o resolver dudas (Gurrola Togasi, 2020).

Queda claro que el autoaprendizaje y la autorregulación son competencias básicas para los ciudadanos actuales; la pandemia lo ha puesto en evidencia, pues cada vez nos

ISSN: 2617 – 0337

enfrentamos a escenarios más inciertos y cambiantes. Recordemos que el aprendizaje no se produce cuando alguien quiere enseñar –normalmente es el docente– sino cuando alguien –el estudiante– quierey puede aprender.

e) Aprender es una práctica de amistad y de libertad. Todo esto está relacionado con elautoaprendizaje que es un ejercicio de libertad. La buena pedagogía es un acto de amistad (IvánIllich), es el "eros" pedagógico entre el estudiante y el docente (Platón) y el aprendizaje profundo es un acto de libertad del estudiante (Rincón-Gallardo). "Solo desde el amor, la libertad germina…" dijo el poeta Felipe Santos. La autoridad, en pedagogía, ha sido siempre uno de los pilares básicos de la escuela tradicional organizada en torno al poder y prestigio quetiene el profesor en razón del rol que desempeña en el contexto escolar (Canda, 2000). De aquísurge la relación que existe entre la tríada autoridad, poder y el sometimiento. Foucault (2003)afirma que "donde hay poder hay resistencia". De ahí los problemas que surgen entre docentesy estudiantes en contextos educativos. La Escuela Nueva propone suscitar el interés y motivación del estudiante, impulsando el diálogo, y dejando, inclusive, en libertad de aprender o no, o más precisamente de aprender preferentemente aquello que capta su interés (Merani, 1980). Se pasa de una etapa en la cual el estudiante era un agente pasivo, sumiso, un mero receptor de conocimientos a un agente activo, en donde el estudiante ahora ejerce el poder, la autonomía, juega un rol. En esta situación el educador y educando están en el mismo plano y las decisiones, las orientaciones, no bajan del olimpo de la cátedra, sino que emergen de la voluntad de grupo (Merani, 1980). El maestro despojado de su autoridad es un "facilitador"; eleducando no estudia lecciones porque "investiga" y "experimenta" por necesidad y voluntad propias; el texto, el clásico libro de texto está siendo complementado por una lectura y el "análisis" de libros, periódicos, artículos apropiados a su edad, porque al estudiante se lo debeponer en contacto con la "realidad de la vida" (Merani, 1980).

En la llamada educación activa, el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza recae sobre el estudiante ¿Dónde está el poder? ¿Quién ofrece resistencia y a quién? ¿Acaso no hay autoridad? Sí que la hay, pero está centrada en el estudiante o en el grupo de estudiantes que trabajan de forma colaborativa; es decir el poder absoluto y la autoridad se trasladó del docente a los estudiantes, ahora todo parte de las necesidades y de lo que el

estudiante desea aprender, y es esta necesidad y deseos los que direccionan el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en las aulas.

Para que esto sea posible debe existir una química entre el docente y sus estudiantes. La empatía es la clave del proceso.

Preguntémonos: ¿Qué es un ser humano? "Los humanos somos animales emocionales que tienen la capacidad de pensar y hablar". Los humanos pensamos con la cabeza (la inteligencia y la razón) pero actuamos bajo los impulsos del corazón y de las emociones. Lo racional nos dice cómo es el mundo y los fenómenos que suceden en él y lo emocional nos impulsa a hacer las cosas en ese mundo.

En la escala filogenética primero aparecieron las emociones, que tienen millones de años (el sistema límbico, que mueve a actuar) y luego surgió el pensamiento lógico (neocórtex y los lóbulos prefrontales que reflexiona, planifica y ejecuta). La racionalidad es el resultado de un hito cultural al que se llegó a través del desarrollo del lenguaje y de la escritura y que está en pleno desarrollo en la especie humana.

Por eso hemos indicado que "aprender es una práctica de amistad y de libertad" y que "la educación es una ciencia y un arte; podríamos decir, mejor, que es "un arte con fundamento científico". Eso es lo que significa aprender. Si pensamos en las cosas que sabemos hacer muy bien en la vida, constataremos que lo que aprendimos bien, lo hicimos en condiciones de libertad. Eso es muy importante, porque esa práctica, –aprender como práctica de libertad–, es una de las cosas que nos hace fundamentalmente humanos y, recordemos que en la educación lo que está en juego es el proyecto humano. Por eso hay que centrar la gran mayoría de nuestros esfuerzos, en crear los entornos o ecosistemas educativos, en los que, tanto estudiantes como adultos, realicen el aprendizaje como una práctica de libertad. ¿Vamos a la escuela a "aprender a que nos enseñen" o a "aprender a aprender" por nosotros mismos? Todos sabemos que "aprender a aprender" no es lo mismo "aprender a que me enseñen".

f) La *tecnología irrumpe en la escuela, pero ¿es la solución?* La Internet se ha convertido en una poderosa herramienta que proporciona información a fin de generar el aprendizaje. Aunque la enseñanza del uso de tecnologías se hace en contextos específicos

ISSN: 2617 – 0337

dentro de la escuela, podemos decir que es una asignatura instrumental transversala toda enseñanza. La llamada *"alfabetización digital"* se produce adquiriendo los conocimientos y habilidades conocidas como las *"habilidades del siglo XXI"* que tienen una aplicación práctica de ayuda para el desarrollo de las demás asignaturas (Semenov, 2005). Todoello para que los estudiantes puedan insertarse en la "era digital", en que la información está en el centro del mundo donde las tecnologías se desarrollan.

Siendo honestos hemos de reconocer que las herramientas tecnológicas digitales han ayudadoa los docentes a "seguir estando al lado de los estudiantes"; a distancia, pero al lado". Graciasa ellas, se ha mantenido la comunicación, la interacción didáctica, el aprendizaje y la continuidad de ciclos escolares. Sabemos que todo esto es provisional, es una herramienta de emergencia como lo es la pandemia, pues, en educación, nada puede sustituir la cercanía, la presencialidad y la vitalidad del encuentro personal (Aldana, 2021).

La gran ventaja de la utilización de las TICs en la educación es que abren la escuela al mundo.Acaban con la educación dentro de las cuatro paredes de un aula en la que los únicos recursosson la pizarra-encerado, los libros de texto y el maestro. Al romper las paredes de la escuela, la hacen más transparente y comunicativa hacia la sociedad. Permite no dar una única visión de las cosas y de la vida (Adell, 2019).

Todo eso es verdad, pero hay que desmitificar la idea del nativo digital. En la tercera década del siglo XXI los estudiantes son residentes digitales; son personas que viven habitualmente en red como algo normal de su trabajo diario. Aunque existe una brecha digital en muchos países no es solo por falta de conectividad de amplias zonas sino porque, aunque se disponga de buena conexión en wifi y espacios para trabajar nadie ha enseñado a desarrollar herramientas mentales adecuadas para buscar información confiable, clasificarla, analizarla, sintetizarla y producir conocimiento con ella. No son solo brechas digitales las que hay, lo que hay son brechas cognitivas y emocionales y carencia de competencias culturales. Muchos estudiantes empiezan a navegar por internet y a los pocos minutos han naufragado. Saben usar WhatsApp o una redsocial para divertirse, pero no saben buscar información fiable u obtener las ideas básicas de varios

sitios webs afines y contrastar sus diferencias para desarrollar sobre todo el pensamiento crítico.

Las TICs son herramientas poderosas y peligrosas; también tiene sus dificultades

- Una encuesta Gallup (2014) constató que el 53% de los estudiantes no tienen ningún interés por aprender. Otros estudios señalan (Jenkins, 2013) un 40% de los estudiantes de 15 años no les entusiasma estar en clase. La consecuencia es sencilla: para estos estudiantes los aprendizajes son superficiales, cuando no nulos. Muchos de los que estudian lo hacen "a pesarsuyo…"

- Si los estudiantes están poco motivados para estudiar en el colegio con sus compañeros, ¿lo estarán cuando están recluidos en su casa durante días y días?
- Muchos estudiantes empiezan a navegar por Internet y al cabo de poco tiempo han naufragado.
- Si en las clases presenciales ya se distraen los estudiantes con mucha frecuencia, ¡cuánto más en las no presenciales…!
- La conectividad y la tecnología que posibilite una comunicación de calidad.

Las herramientas tecnológicas tienen también su "lado oscuro" para los docentes. Por ejemplo, la invasión de los tiempos personales y de la cantidad de horas diarias de trabajo que se exigen a los docentes para cumplir los supuestos objetivos de la educación. Se piensa que la falta de calidad de la enseñanza a distancia hay que compensarla con mayor cantidad de horas dedicadas por los docentes para atender a los estudiantes. No se han dado cuenta de que hay que podar contenidos, para, dar aquellos que sean necesarios para fundamentar los del año siguiente mientras dure esta situación de emergencia sanitaria y educativa.

Me temo que hay una pandemia silenciosa que está llegando peor que la del COVID-19; me refiero a la pandemia psicológica de estrés de tal magnitud que muchas personas –incluidos los docentes– tendrán que recurrir a curas psicológicas. Pensemos en el estrés que causa la incertidumbre sanitaria, económica, política, social, las noticias día tras día de muertos y más muertos, –algunos familiares conocidos y personas cercanas,

ISSN: 2617 – 0337

sin que se vea solución inmediata, la falta de trabajo, etc. Esto es peor que una guerra mundial y hay muchas más personas involucradas. La capacidad del ser humano para adaptarse es grande, pero llega un momento en el que las personas no pueden más y explotan, porque no son felices y no ven salida a su situación personal, familiar, profesional, etc. Hemos pasado de estar encerrados a estar acorralados. La pandemia ha supuesto una alteración total al estilo de vida habitual de muchas personas. El estrés es algo que forma parte de la evolución de la especie humana y ha sido fuente de progreso de la humanidad. Para los antepasados era fuente de progreso para nosotros puede ser fuente de enfermedad y muerte. Vivimos en un mundo tan acelerado y con tan altas demandas laborales que la vida se convierte un desafío constante al que no podemos dar respuesta.

Cada persona es única en su forma de reaccionar en función de su carácter, apoyos sociales, experiencias previas, etc. La repuesta neurológica será distinta en cada persona.

Pero sea como sea si nos sometemos a un estrés intenso y persistente las consecuencias para la salud mental de la persona pueden ser desastrosas.

Todo esto ha sucedido durante más de un año y está sucediendo en el Perú en estos momentos. Se ha invadido el tiempo de la vida personal y familiar, falta tiempo de descanso para los docentes y hay un desorden en los horarios; cualquier hora es buena para hablar con el docente sobre un problema del estudiante. Ahora, –cuando los padres toman conciencia de lo que supone atender a un estudiante–, recurren al profesor aquellos que nunca, antes, lo habían hecho. ¿Qué estamos construyendo, aprendizajes tecnológicos o aprendizajes para la vida, la interacción con los otros, etc.? La plataforma digital utilizada se puede utilizar solo para aprender “los contenidos del programa”. No existe relación personal, se prohíbe a los niños utilizar chats, aparecer en la pantalla etc. ¿Dónde y cuándo aprenderán a relacionarse con otros, a compartir opiniones cara a cara, al apoyo mutuo, el aprendizaje colaborativo, etc.? ¿Va a ser este un tema solo familiar? La tecnología no es neutra, ni la didáctica tampoco. Esta realidad tiene que ser una gran preocupación de los docentes apasionados por la auténtica educación (Aldana, 2021).

Por eso, nos preguntamos, en la cuarta revolución industrial en la que vivimos, ¿cómo preparar a los estudiantes para que sean capaces de afrontar el futuro incierto que les espera?

Enseñanza no presencial, sí. Educación no presencial, no.

Los entusiastas de los medios digitales han visto con la obligatoriedad de las clases no presenciales la gran oportunidad de dar un salto adelante y la posibilidad de cambiar la "educación presencial" por la "educación a distancia" –así la llaman, desconociendo lo que significa educar– utilizando las tecnologías.

Hablar de "*educación a distancia*" es un *oxímoron*; pues hay una contradicción interna en estaproposición. Es como hablar de "*la paz armada*", de "*un crecimiento negativo",* de *"un silencio atronador",* de un *"lavado en seco",* etc. Se puede enseñar a distancia y, quizá adiestrar –aunque lo dudo– pero no educar.

La educación requiere que la persona vea, reconozca, dialogue e interactúe con otras personas,para sentirse viva, importante y para que experimente que es valiosa como persona y pueda desarrollar su identidad. Si esto no se da, no hay educación, tanto si la educación es presencialcomo no presencial.

Hay quien confunde los conceptos de enseñar y educar. Enseñar es instruir en las ciencias; educar desarrollar todo el potencial que la persona encierra sea en el aspecto físico, psicológico,social y espiritual-trascendente. Un ejemplo de esta confusión se puede observar en la Ley 28044, Ley General de Educación del Perú cuando habla de la *Educación a distancia* (artículo.27).

En consecuencia: Instruir sí, educar no.

Yo no creo que la tecnología digital sea una herramienta educativa. Puedo conceder que sea una herramienta instructiva, pero educativa, no. Basta con leer cuáles son los principios y características de la educación. El sujeto de la educación es siempre un ser humano.

ISSN: 2617 – 0337

El fin de la educación es:

- ✓ “La humanización del ser humano”,
- ✓ “Es aprender a ser personas”,
- ✓ “Es formar el carácter moral y religioso de la persona”,

Pero ¿quién va a proporcionar a los estudiantes las habilidades para aprender por sí mismos, laautorregulación, la responsabilidad en su trabajo? ¿La tecnología? ¿Un robot-máquina? ¿Un docente que se encuentra a kilómetros de distancia detrás de una pantalla digital, convertido enun técnico del proceso de enseñanza del estudiante, en el más puro estilo conductista?

> Este tipo de enseñanza no puede proporcionar los componentes esenciales de la educación, quehoy sabemos que son los vitales: *la humanización, la socialización, la interacción y trabajo colaborativo, personalización y el liderazgo, etc*. (Calderón, 2020). *"[...] Si bien la tecnologíapuede contribuir con herramientas interesantes al aprendizaje, el motor central del aula sigue siendo un buen maestro, encargado de dar testimonio del valor humano del conocer"* (Jaim Etcheverry, 2003, p. 113).

La tecnología puede mediar en el aprendizaje, puede potenciarlo y lo puede acompañar, pero no es ni el único, ni el más importante escenario para aprender. No toda innovación educativaimplica el uso de la tecnología y no todo el uso de la tecnología implica innovación. A veces se utiliza la tecnología para seguir haciendo lo mismo que se ha hecho siempre, pero de formaun poco más lúdica y moderna. Hay que valorar las tecnologías, pero, sin olvidar que son herramientas y que su validez depende del para qué se usan, el momento y oportunidad en quese usan y cómo se usan. Hay que pedagogizar la tecnología y no tecnologizar la pedagogía. Primero es la metodología –la pregunta educativa–, luego viene la tecnología –la respuesta tecnológica–. No olvidemos las palabras de Ban Ki Mon, Secretario General de las Naciones Unidas (2011-2016): “La tecnología ofrece soluciones solamente a los docentes que tienen la esperanza del cambio”. Para utilizar adecuadamente las tecnologías hay que responder previamente a esta pregunta: ¿Los fines educativos que quiero conseguir utilizando la

tecnología, los puedo conseguir con la misma eficiencia sin utilizarla? Respondida la pregunta,actuar en consecuencia (Erik Mazur, profesor de Harvard).

Nos guste o no, los docentes hemos de adaptarnos a la cultura del al contexto online. Las tecnologías han venido para quedarse y ya nada será igual en pedagogía y en otras muchas actividades humanas que antes del COVID-19.

Strong (2020) plantea cinco claves para pensar en un cambio de perspectiva:

- Dejar ir lo viejo: tomar una actitud de soltar para poder dejar entrar los nuevos hábitosy prácticas.
- Construir desde lo fundamental: centrarse en los aspectos más importantes para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, adaptando solamente los espacios y formas en que se desarrollan.
- Crear nuevos hábitos para tener éxito: adaptar la estructura (ej. horarios de trabajo o deconversación con colegas) a un nuevo espacio, registrar los cambios y aprendizajes en este proceso, y programar la semana pensando en todo lo importante que debe cumplirse.
- Cambiar la autopercepción: no concentrarse en los defectos o “lo que no sé” sino en lasvirtudes.
- Saber que ya no se puede volver atrás, al antiguo estilo de la educación.

Detrás de la enseñanza a distancia utilizando las TICs se esconden poderosos intereses económicos e ideológicos. ¿Alguien puede imaginar las fortunas en miles de millonesde dólares o euros que han hecho las grandes multinacionales de la tecnología en sus diversas manifestaciones y usos, –Apple, Google, Microsoft, Disney, Netflix– durante la pandemia del COVID-19? Esta situación coyuntural inesperada ha obligado a hacer grandes desembolsos a los centros educativos y universidades en material tecnológico y en conexiones digitales de banda ancha. Las grandes plataformas digitales han impuesto su dominio económico e ideológico, tratando de colonizar la enseñanza mediante un pensamiento único, utilizando técnicas cada vez más sofisticadas de persuasión e influencia social para modificar actitudes y comportamientos de los usuarios. La propuesta es clara: “Ud. tiene un grave problema que debe resolver con suma urgencia;

ISSN: 2617 – 0337

si Ud. me paga lo que yo le pido, yo le garantizo la solución". Así de simple. ¿Qué puede hacer un centro educativo si está entre la espada y la pared? Pagar lo que haya que pagar. Naomi Klein, en su ensayo "La doctrina del shock" (2007) plantea que tras un acontecimiento catastrófico –y una pandemia planetaria lo es– aparecen los que anuncian que la crisis es una atractiva oportunidad de mercado. El eslogan del capitalismo contemporáneo y del "nuevo orden mundial", sería: "El miedo y el desorden como catalizador de un nuevo salto hacia adelante". Se trata de aprovechar la crisis y la excepcionalidad de la situación para imponer a la ciudadanía nuevas relaciones y estructuras de poder más invisibles y subterráneas. Para ello se recurre a diversos mecanismos de dominio y control, y uno de los más efectivos hoy día son las nuevas tecnologías. Klein sostiene que el economista liberal Milton Friedman, perfeccionó la estrategia: "Esperar a que se produzca una crisis de primer orden o un estado de shock y luego vender al mejor postor los pedazos de la red estatal a los agentes privados, mientras los ciudadanos aún se recuperan del trauma, para lograr así que las "reformas" sean permanentes". El otro problema que ha traído el uso masivo de las tecnologías digitales es, sin duda, el creciente control de datos y algoritmos, bien sea amparándose en razones sanitarias con una aplicación de geolocalización en el móvil que controle todos nuestros pasos o mediante otras intervenciones sociales y administrativas, o entrando directamente en los centros donde se obtiene gran cantidad de información de los estudiantes que puede venderse en el futuro a empresas o al mejor postor. Se dice, y no sin razón, que en Google y en Facebook ya saben más de cada uno de nosotros que la policía y el Estado. En la práctica, se hace difícil regular el uso perverso de la información sobre nuestra privacidad, en un momento en que lo ético y lo no-ético se difuminan y se destruyen los procesos democráticos(Carbonell, 2020 y Harari, 2018, pp. 68 y 100).

La tecnología bajo la lupa. El desembarco imparable de las tecnologías en educación ha promovido el cuestionamiento de su uso y, en paralelo, la apertura de un abanico de nuevas oportunidades que permiten crear escenarios de enseñanza y aprendizaje con saltos cualitativos en los distintos niveles de enseñanza. Hay varios modelos (Bartolotta, 2020).

1) Modelo que abarca experiencias que se refieren a *propuestas formativas centradas en las herramientas tecnológicas.* Es, más de lo mismo, pero usando tecnología para hacer la clase menos aburrida. Hay instituciones que creen que están innovando en educación porque han comprado muchas tablets y tienen varias salas de cómputo y proyectores en todas las clases.Hay que recordarles que la tecnología es una buena sirvienta, pero un amo nefasto, si no se utiliza correctamente. ¡Cuánto aprendizaje se ha impedido y posibilitado utilizando la tecnología! ¿De quién depende que sea una u otra cosa? Del docente y del uso adecuado o inadecuado que haga de ella.
2) Escenarios de enseñanza centrados en los docentes. La tecnología digital es un material de clase complementario para que el docente imparta mejor su clase. Es repetir la pedagogía tradicional –disfrazada de tecnología– en la que el docente era el conocimiento y lafuente del conocimiento y el estudiante el que recibía y recogía los saberes del maestro y los repetía en los exámenes para ser aprobado.
3) Escenarios, realmente innovadores, centrados en el aprendizaje de los estudiantes, modelos que brindan nuevas posibilidades. Las experiencias con el primer modelo no producentransformaciones genuinas en el proceso educativo, ya que las tecnologías, por sí mismas, no generan cambios en las prácticas pedagógicas. El escenario tercero, centralizado en el aprendizaje reflexivo, generativo y profundo de los estudiantes, es potente y ha mostrado influir positivamente en los aprendizajes. El aprendizaje generativo es el que produce un "conocimiento generador", que es un conocimiento que "no se acumula" sino que "actúa". El "conocimiento generador", concebido como acción, implica tres funciones claves: "comprensión", "retención" y "uso activo". Marina (2011) escribe que la inteligencia generadora es la inteligencia que proporciona los deseos, juega con las expectativas, produce ideas, ocurrencias, diseña proyectos, imagina, sueña, etc. Está ligada a los intereses, deseos y emociones del estudiante –la inteligencia emocional–. Al sentirnos atraídos por algo que satisface alguna necesidad personal –el hipotálamo es el que detecta las necesidades– nos motiva a realizar algo, pues el sistema límbico segrega la dopamina que produce satisfacciónу placer al realizarlo.

Siempre se ha valorado la experiencia como fuente de aprendizaje. Pero para que una experiencia sea valiosa, la persona que experimenta debe estar informada sobre la

ISSN: 2617 – 0337

experiencia;saber para qué es esa experiencia y reflexionar sobre ella, antes, durante y después de realizada.Este es el aprendizaje experiencial reflexivo. No se puede hablar de "experiencias valiosas", ya que lo que hace valiosa una experiencia es el conocimiento intelectual y emocional que siguió al proceso de reflexión sobre lo ocurrido y vivido en la experiencia. El aprendizaje eficazno se sigue de una experiencia positiva o negativa, sino de la reflexión efectiva que realiza el aprendiz sobre la experiencia. El aprendizaje profundo (Deep learning) o el aprendizaje más profundo (Deeper learning) se ha definido como "el desarrollo de un aprendizaje comprensivoy significativo de los conocimientos, con un pensamiento crítico y siendo capaz de resolver problemas, sabiendo comunicar y dirigir el propio aprendizaje (autorregulación)" (Metha y Fine, 2019, p. 17). Es el "aprender a aprender", de que tanto se habla, y que implica "querer aprender y poder aprender". En síntesis, el aprendizaje generativo y el experiencial reflexivo yprofundo permiten al estudiante pasar de la información al conocimiento, porque el conocimiento se genera haciendo lo que se quiere aprender y asignando sentido a lo que se hace. Por eso hemos dicho al inicio que es un conocimiento que "no se acumula" sino que "actúa".

h) Entornos o ecosistemas de aprendizaje. Los aprendices del nuevo milenio demandannuevos escenarios o ecosistemas de aprendizaje en los que las tecnologías contribuirían significativamente para mediar en el desarrollo de habilidades y competencias que están explícitas en la agenda educativa. Los docentes deben ser capaces de diseñar acciones que permitan a los estudiantes desarrollar la capacidad para pensar por sí mismos y construir un andamiaje que les permita actuar en consecuencia y autorregular su aprendizaje asumiendo la responsabilidad al respecto. En pedagogía, necesitamos menos palabras del docente y más acción-intervención de los estudiantes. Muchos dicen que hay que explicar a los estudiantes.

Explicar, sí, lo necesario, pero no más. Algunos docentes creen que por explicar mucho y biensu disciplina, todos los estudiantes han aprendido lo que se ha explicado y el programa se ha cumplido. Si se pregunta a tales docentes: ¿Han aprendido los estudiantes? Contestan: Ese no es mi problema; yo ya expliqué la lección. Pero si se le pregunta: ¿Ud. a qué va a clase a explicar la lección o a hacer que los estudiantes aprendan? Esa pregunta ya no tiene respuesta.Por eso yo digo: "Uno de los mayores

enemigos del aprendizaje es el parloteo incesante del profesor".

"La educación comienza por la acción, continúa por la acción y concluye por la acción" decíaDewey. No hay aprendizaje sin experiencia personal y sin movimiento de las neuronas; un edificio no se construye pronunciando bellos discursos, sino colocando ladrillo tras ladrillo y con buen cemento. Un taller no es un arquitecto que explica los planos, y que manda y comentalo que hay que hacer, sino el trabajo de construcción de algo.

El que trabaja es parco en palabrasy el que habla mucho es parco en esfuerzos, decía el pedagogo francés Freinet, (2004, p. 117). La realidad nos muestra que el aprendizaje profundo se da en "los márgenes", no en "el núcleo".En muchas escuelas de secundaria se están produciendo aprendizajes profundos realizando actividades periféricas –extra escolares– más y mejor que en las clases "nucleares y normales-tradicionales". Por ejemplo: un club de teatro, el "club de los poetas vivos", de música, organizar debates, hacer un periódico, danza, etc. (Metha y Fine, 2019, p. 43).

Procesos interesantes para actuar en el aula. Como docente debo decir que en la escuela y en la universidad se me formó para "saber"; luego aprendí que debía educar para "saber hacer". Hoy sé que debo educar para "saber ser persona y saber hacer lo nuevo y lo diferente" que se me pueda presentar en la vida. Estamos en tiempos de cambios continuos y acelerados y, en consecuencia, "vivir es cambiar y ser mejor persona y mejor profesional; es haber cambiado muchas veces" (Henry Newman). El arte del buen docente es saberse mover en la ZDpróx de Vygotsky. Es decir, hay que proponer actividades generadoras de aprendizaje y no simplemente actividades reproductoras. Actividades novedosas, desafiantes, que hagan pensar –que los estudiantes digan al terminar una sesión de clase: "Me duele la cabeza, de tantopensar" –. Esa es la ciencia y el arte del docente excelente.

- Investigar >> buscar >> analizar >> organizar >> sintetizar >> comprender.
- Producir: analizar, seleccionar, organizar, producir conocimiento, explicar.

El maestro, cuando traspase el dintel de la puerta de tu clase tiene que tener tres ideas claras entu mente:

ISSN: 2617 – 0337

1. ¿Qué quiero que aprendan los estudiantes?
2. ¿Qué tienen que hacer los estudiantes para que aprendan lo que tienen que aprender?
3. ¿Qué materiales debo proporcionarles como docente o qué situaciones de aprendizaje debo plantear para que los estudiantes hagan lo que tienen que hacer, para que aprendan lo que tienen que aprender?

En estas tres ideas está resumida toda la pedagogía: ¡Aprender haciendo con sentido y sabiendopor qué se hace lo que se hace! Este "acto pedagógico" es el momento en el que se produce "elmilagro de lo increíble". Una mente y un corazón crecen, se abren a la vida, se transforman. Todo esto se produce todos los días delante de nosotros y no nos damos cuenta. Entre tanto los maestros estamos tan ocupados en las tecnologías y tan preocupados por las oleadas de tecnología que llegan cada día, que nos olvidamos de la marea… y peor aún, del tsunami que está por llegar

Conflicto de Intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses en la elaboración del presente artículo.

Responsabilidad ética y legal

No existen sujetos en el estudio. El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada de manera absoluta con los recursos propios del autor.

Referencias

Adell, J. (2019). Fuente de la entrevista: https://www.educactivate.-com/jordiadellninosaquecuatronosignificasepalamitaduno-saca-ocho/

Ahmed, A. y Brown, G. (2020). *¿Cómo salvar a la generación covid-19?* https://www.redem.org/como-salvar-a-la-generacioncovid/

Aldana C. (2021). *Algunos lados oscuros de las herramientas digitales.* http://redesib.formacionib.org/blog/algunosladososcurosdelasherramientasdigitalespor-carlos-al?xg_source=msg_mes_network

Bartolotta, A. (2020). *Cuando las TICs irrumpen en las propuestas formativas del nuevo milenio.* Argentina. http://formacionib.org/noticias/?CuandolasTICirrumpenen-laspropuestasformativas-del-nuevo-milenio

Calderón, L. F. (2020). *Educación a distancia entre la nada y el autoengaño*. https://gestion.pe/opinion/educacononlineentrelanadayelautoenganoluisfelipecalderon-moncloa-esan-noticia/

Canales, A. (2020). *Educación emocional. La receta para una mejor sociedad*. Buenos Aires,Argentina: Bonum.

Canda, M. F. (2010). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Cultural.

Carbonel, J. (2020). Tres modelos escolares: tres maneras de entender la educación. *Blog Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/-2020/06/10/tresmodelosescolares-tres-maneras-de-entender-la-educacion/

Duarte, B. (2020). *La tecnología no puede ser el único escenario para aprender.* https://www.pagina12.com.ar/303167betinaduartelatecnologianopuedeserelunico-escenario

Fernández y Paricio (2019). Entornos de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento, en Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I., (Eds) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación.* Madrid, España: Narcea.

Freinet, C. (2004). *Parábolas para una pedagogía popular.* Los dichos de Mateo. Barcelona: Fontanara.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gallup (2014). Encuesta de estudiantes de Gallup 2014 Informe general de EE. UU. https://www.gallup.com/services/180029/gallupstudentpoll2014overallreport.aspx

Gurrola Togasi, A. M. (2020). *El autoaprendizaje, una estrategia frente a la pandemia.* Escuela Nacional Preparatoria-UNAM, Ciudad de México. http://formacionib.-org/noticias/?Elautoaprendizajeunaestrategiafrentealapandemia

Halpern, D.; Piña, M.; Lozano, C.; Jashes, D.; Letelier, E.; Traverso, C. (2020). *¿Cómo enseñara distancia manteniendo la cercanía? Manual de ayuda clases online para directivos ydocentes chilenos.* Ministerio de Educación. Chile.

Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona, España: Debate.

Jaim Etcheverry, G. (2003). *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de culturaeconómica.

Jenkins, L. (2013). *Permission to forget*. Milwaukee, WI: American Society for Quality Press.

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock*. Madrid: Paidós.

Latorre Ariño, M. (2014). *Fracaso escolar y factores asociados, en estudiantes de Educación Secundaria de colegios públicos de Perú, 2005-2010.* Tesis doctoral. Universidad Marcelino Champagnat, Lima, 2014.

Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona, España: Ariel.Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.

Metha, J. and Fine, S. (2019). *In search of deeper learning.* Harvard University Press.

Monereo, C. (1997). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia depensar*. Madrid, España: Pascal.

ODS 4. *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).* UNESCO. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainabledevelopmentgoals/goal4-quality-education.html

Semenov, A. (2005). Las Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por mediode las TIC. UNESCO.

Strong, L. (2020). *Reframed: 5 Keys Toward Success in the Imposed World of RemoteLearning*. Strong Idea Press.

Tunnermann C. (1996). *Conferencia Introductoria. Conferencia Regional de América Latinay el Caribe sobre Políticas y Estrategias en la Educación Superior.* La Habana: Educación Superior.

Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? In G. B. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environment: case studies in instructional desing* (pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

ISSN: 2617 – 0337

Trayectoria académica

Marino Latorre Ariño

Licenciado en Ciencias con especialidad en Químicas por la Universidad de Valencia. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad de Alicante (España). Es Doctor en Educación, mención Psicopedagogía, por la Universidad Marcelino Champagnat de Lima. Ha implementado en el Perú el Paradigma pedagógico Socio-cognitivo humanista en los Colegios Maristas y en diversos colegios de Lima y el Perú y en la Universidad Marcelino Champagnat.

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.190
ISSN: 2617-0337

Psicogénesis del maltrato: una perspectiva psicoanalítica

Psychogenesis of abuse: a psychoanalytic perspective

Recibido: 01 de marzo 2021 Evaluado: 15 de marzo 2021 Aceptado: 7 de junio 2021

Orlando Cerna Dorregaray
Autor corresponsal: ocerna@umch.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-1628-244X
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Cómo citar

Cerna, O. (2021). Psicogénesis del maltrato: una perspectiva psicoanalítica. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 320-337. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.190

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Educa UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

El presente artículo estudia el maltrato desde la propuesta teórica psicoanalítica, para comprender sus causas y prevenirlo. Revisamos los estudios de Ferenczi en su famoso escrito: “Confusión de lengua entre los adultos y el niño”. En este documento se postula que el maltrato ocurriría por un tipo de sumisión del niño hacia al agresor. Se desarrolla el concepto de identificación con el agresor y la introyección de lo que amenaza o agrede. Conceptos todos que son desarrollados en este artículo. También se revisan algunos estudios de psicoanalistas actuales que hacen referencia a los trabajos de Ferenczi y Freud. Todos contribuyen a entender los factores causales del maltrato o abuso. Adicionalmente, incluimos la reflexión sobre las causas de varios tipos de maltrato, tales como el físico, emocional, sexual y de género. Todo con la seguridad de que, si comprendemos el maltrato desde su origen y conocemos sus causas, entonces podremos afrontarlo en nuestro entorno y sociedad en general.

Palabras claves*: maltrato, identificación con el agresor, introyección de la culpa, dominio, sumisión, apego inseguro, ideales de género.*

Summary

This article studies abuse from the theoretical psychonal proposal, to understand its causes andprevent it. We review Ferenczi's studies in his famous writing: "Confusion of language betweenadults and children." In this document it is postulated that the abuse would occur through a type of submission of the child to the aggressor. The concept of identification with the aggressor and the introjection of what is threatening or attacking is developed. All concepts that are developed in this article. Some studies of current psychoanalysts that refer to the works of Ferenczi and Freud are also reviewed. All contribute to understanding the causal factors of mistreatment or abuse. Additionally, we include reflection on the causes of various types of abuse, such as physical, emotional, sexual and gender. All with the assurance that if we understand abuse from its origin and know its causes, then we can confront it in our environment and society in general.

Keywords: *abuse, identification with the aggressor, introjection of guilt, dominance, submission, insecure attachment, gender ideals.*

Introducción

Frente a la anomia social que vivimos con relación al maltrato, nos proponemos en el presente escrito comprender el origen del mismo. Para ello presentamos la propuesta psicoanalítica que explica cómo se estructura el maltrato. Examinamos primero la realidad actual, la preocupación para entender esta problemática y planteamos una propuesta teórica para su comprensión y desde allí prevenir el maltrato de todo tipo.

La evidencia clínica de los psicoterapeutas sobre el maltrato en la infancia y la niñez es elevada. Sin embargo, también es evidente que existen una cantidad de adultos que han sido maltratados y no han llegado a la atención clínica psicoterapéutica. Esto se puede deducir de los constantes casos de maltrato que observamos en nuestro entorno. Es decir, hay una población de adultos, no atendidos clínicamente y que son potenciales víctimas o maltratadores. No es posible sin ayuda profesional, psicoterapéutica, entender el maltrato, procesarlo y transformar ese suceso en una conducta por ejemplo resiliente. Pasar de maltratado/a protector, a tutor de resiliencia en los términos de Cyrlunik (2010).

Datos sobre el maltrato

Presentamos a continuación algunos datos a nivel mundial sobre la situación de la violencia contra los menores. La OMS reporta diferentes datos y tipos de maltrato. Informa que el maltrato físico se da en un 23%, el maltrato por negligencia o abandono en un 16%, el maltrato emocional 36% y el abuso sexual 18% en niñas y 8% en niños. Estos datos de la OMS y tienen en cuenta la población infantil mundial

Por otro lado, se informa que la mitad de los niños del mundo, unos mil millones de niños, y que se encuentran entre las edades de 2 a 17 años, se ven sujetos cada año a violencia física, sexual o psicológica, y sufren traumatismos, discapacidad y muerte.

Los datos del informe que estamos presentando se recopilaron en una encuesta que se llevó a cabo entre 2018 y 2019 a la que respondieron más de 1000 responsables de adoptar decisiones en 155 países. La violencia contra los niños incluye todas las formas de violencia contra los menores de 18 años, infligida por sus padres o por otras personas que les cuiden, sus compañeros, sus parejas u otras personas.

Se sabe además que 3 de 4 niños, que son 300 millones de niños, en edades entre 2 y 4 años sufren regularmente castigo físico o violencia psicológica de manos de sus padres o cuidadores.

Por otro lado,1 de 4 niños, que tienen menos de 5 años, viven con una madre que es víctima deviolencia por parte de su pareja.

Así mismo 1 de 3 estudiantes, entre 13 y 15 años fueron maltratados físicamente el año pasado. Fueron 45% varones y 25% mujeres.

Otro dato importante es que 1 de 3 estudiantes, entre 11 y 15 años, sufrieron acoso escolar (bullying) el mes pasado. Los porcentajes de varones fueron de 35% varones y 30% de mujeres.

También se sabe que se han cometido 40,150 homicidios por año en niños cuyas edades van entre 0 a 17 años. Las cifras alcanzan a 28,160 varones y 11,990 mujeres.

Además, se sabe que los niños entre 11 y 15 años que sufrieron de acoso escolar (bullying) tienen un 13% menos de probabilidades de concluir sus estudios secundarios.

Por otro lado, los adultos que experimentaron 4 o más adversidades en la niñez tienen un 7% más de probabilidades de verse involucrados en violencia interpersonal como víctimas o victimarios. Al mismo tiempo, estos adultos tienen un 30% más de probabilidades de intento de suicidio.

Finalmente, otro dato preocupante, es el que indica que los adultos varones que fueron abusados física o sexualmente de niños, tienen 14% más de probabilidades de perpetrar violencia física o sexual a su pareja. En el caso de las mujeres adultas, tienen un 16% más de probabilidades de sufrir de violencia física o sexual por parte de su pareja.

Claves para entender el maltrato

La evidencia clínica de los psicoterapeutas que tratan estos casos, han señalado que los niños que son atendidos, registran que fueron maltratados entre los 2,3 y 4 años de edad. También se reporta que cuando estos niños maltratados llegan a la vida escolar y se

ISSN: 2617 - 0337

producen actos de violencia entre pares, se reactivan en la memoria estos recuerdos. Por otro lado, estos niños evidencian un interés especial en los juegos violentos, les atraen y encuentran placer en ellos.

A continuación, exponemos algunas claves que nos ayudarán a entender el maltrato.

Claves sobre el maltrato en general:

1º Hay más niños castigados físicamente.

2º Hay un reconocimiento que muchos niños no han sido castigados físicamente, pero han tenido un cuidador con mucha autoridad a su alrededor.

3º Algunos niños han fantaseado, imaginado que han sido maltratados, solo por lo que vivierono escucharon de sus cuidadores; amenazas, agresiones hacia otros, etc.

4º Algunos niños sentían que los castigaban porque los querían o era el único momento donde les prestaban atención.

Estas claves se constatan cuando los datos o estadísticas informan que son más varones adultos los que maltratan físicamente a los menores, como una compulsión a la repetición de lo que a ellos les sucedió. Por otro lado, no solamente se trata de una repetición del maltrato, sino de haber vivido en un contexto autoritario, con cuidadores que instauraron el miedo, el temor en el niño que podría ser maltratado. Han existido casos reportados que asocian el maltrato con elúnico momento en que se les prestaba atención a los niños y también se ha reportado que era normal que al ser castigado les dijeran a algunos de estos niños, que lo hacían porque los querían. Como ese dicho: “te pego por tu bien” o “te pego porque te quiero, porque me importas” o el dicho: “pégale a tu hijo, de vez en cuando, aunque tú no sepas por qué lo haces;él sí sabrá por qué le estás pegando”. Estas frases han normalizado la violencia y el maltrato, incluso lo han asociado a un sentimiento de atención, de cariño, de amor por el otro. De este modo, podemos explicar muchos comportamientos violentos que en la actualidad se siguen dando, como si fueran normalizados o naturales.

Claves sobre el maltrato a niñas:

1. El castigo físico al niño significa una destitución del amor y humillación.
2. El castigo físico a la niña significa una atención, una forma de amor, del padre autoritario.

Veamos una pequeña viñeta de ejemplo. Una niña de 16 años, ante la muerte de su padre, dice: "Quisiera que estuviera vivo, aunque sea para pegarme". Ella sentía que su padre la amaba en ese instante. La niña de 16, luego se enamora y busca un pegador, no quiere un pegador, pero necesita un pegador. Esto se repite compulsivamente y el maltrato se instaura en las relaciones amorosas futuras de esta niña de 16 años.

Esta diferencia entre el castigo físico según el género, podría explicar, en algunos casos, cómo cada uno de ellos vive esta experiencia de adulto. El varón puede convertirse en un maltratador y la mujer en una víctima, cada uno respondiendo al significado que tuvo el maltrato para ellos. Desde esta última hipótesis, vamos a reflexionar sobre el maltrato.

Propuesta teórica

Proponemos para explicar el maltrato, sobre todo de tipo sexual, el trabajo de Ferenczi (1984) quien sostiene que los niños de diferentes clases sociales han sido violentados sexualmente a veces por sus propios padres, quienes buscan un sustituto a sus insatisfacciones de forma patológica, o pueden ser personas cercanas y de confianza a la familia, como los familiares, educadores o empleadas domésticas que pueden abusar de los niños.

Ferenczi (1984) sostiene que las llamadas seducciones incestuosas se dan cuando un adulto y un niño se aman, para el niño puede ser un juego, como tener un rol maternal en relación con adulto. Si bien, puede tener características eróticas, para el niño siempre se mantendrá en el ámbito de la ternura. Esto no pasa con los adultos, que presentan alguna psicopatología de su afectividad o son consumidores de drogas. Estos adultos confunden los juegos de los niños, los consideran deseos sexuales de un adulto maduro y tienen comportamientos sexuales sin tener en cuenta las consecuencias. Esto conduce

ISSN: 2617 - 0337

a frecuentes violaciones sexuales de infantes o actoshomosexuales impuestos.

Para Ferenczi (1984), los niños se encuentran en desventaja, tienen temores y física y moralmente se encuentran indefensos. Psicológicamente se sienten inferiores ante la autoridad del adulto, quedan mudos, sin consciencia, dice Ferenczi; sumisos, dominados ante el agresor, ante su voluntad. Por lo tanto, obedecen y se olvidan de ellos mismos. Se identifican con el agresor, es decir se ha producido una introyección del agresor, el cual desaparece como realidad externa y se hace intrapsíquico y desde allí se puede expresar en diversas formas a través del principio del placer.

Lo que sería, para Ferenczi (1984), más significativo de esta identificación es la introyección del sentimiento de culpa del adulto, por lo que ahora este acto merece ser castigado. Por lo tanto, el niño se encuentra dividido entre la inocencia y la culpabilidad. El niño abusado obedece sin pensar, se vuelve obstinado, sexualmente inmaduro o perverso.

Por lo expuesto, Ferenczi i (1984) indica que lo importante en el caso del maltrato o abuso es entender que este sujeto en desarrollo, reacciona al maltrato no defendiéndose, sino con una identificación ansiosa y la introyección de lo que lo amenaza o le agrede.

Ferenczi nos ayuda a entender este proceso, profundizando en el concepto de identificación, señalando que ya Freud, había sostenido que para que el niño pueda amar a otro tiene que ocurrir previamente, una identificación. Ferenczi denomina a este momento como un “estadiode la ternura”. Donde los niños se imaginan y juegan a asumir el lugar del padre del mismo sexo para convertirse en la pareja del otro. Es claro, que los niños no pasan de este estadio de la ternura maternal a otro tipo de afecto. Por lo tanto, señala Ferenczi que, si el niño es expuestoa un amor diferente o inclusive mayor al que desea, al de la ternura, este ocasiona un daño en la mente del niño tan similar o de mayor magnitud a cuando el niño es privado de afecto, de atención. Estas formas de “amor” que son apasionadas y llenas de culpabilidad en un niño en desarrollo e inocente dejan huellas patógenas en las diversas expresiones de la afectividad delniño.

Otra perspectiva señalada por Genoves (2019) quien cita a Ferenczi, nos ayuda a explicar otro concepto importante para comprender el maltrato. Este es denominado «terrorismo del sufrimiento». Hace referencia al comportamiento ejercido por las madres que se lamentan continuamente de sus sufrimientos y con ello convierten a su hijo en una ayuda cuidadosa y en un sustituto maternal, donde sus propios intereses son subordinados a los de la madre. Esto puede llevar al niño a ser un individuo que pueda colocar los intereses de los demás por encima de los personales y de esta forma puede permitir cualquier tipo de maltrato o abuso.

Reflexionemos ahora sobre las consecuencias del maltrato o abuso sexual. Se sabe que el perjuicio del abuso se convierte en más dañino a nivel psicológico. Si bien Ferenczi ya lo había indicado. Es importante hacer hincapié en algunas consecuencias de este maltrato. Como sostiene Galán (2009) lo que ocurre en la mente del niño es lo siguiente: "Como mecanismo de defensa el niño buscará una identificación con el adulto, y esto le llevará a incorporar los sentimientos de culpa que corresponden al abusador. De esta manera, será un niño herido y, paradójicamente, culpable. Esto queda muy bien reflejado en dos visiones del concepto de «identificación con el agresor»". Como indica Frankel (2002) citado por Galán (2009) "Este puede ser entendido en el sentido de Anna Freud, como un movimiento psíquico por el que seasumen los atributos del agresor, de modo que el amenazado se transforma en la persona que amenaza (Freud, 1971)". Esto implicaría que el niño maltratado se convierte, por un lado, en un maltratador, en un agresor, y comienza, por ejemplo, en la escuela, en la adolescencia y luego en la adultez, con su pareja o relaciones interpersonales en general a dar muestras de maltrato.

Por otro lado, como explica Ferenczi, la identificación con el agresor, lleva a que el niño agredido, abusado, realiza un movimiento mental contrario al que suponía Anna Freud; es decir, "Ante una amenaza ineludible, para sobrevivir nos convertimos en lo que el atacante espera de nosotros; estamos por tanto ante una renuncia a nuestra identidad y el resultado será el opuesto al descrito por Anna Freud. Estaremos ante una acomodación y sumisión. Este planteamiento, junto con su idea de que el trauma implica una división en la personalidad (Ferenczi, 19), permite abrir la puerta a la comprensión de muchas características de los niños maltratados: la sumisión al agresor, los procesos disociativos, el sentimiento de culpa, la exposición futura a nuevas experiencias

ISSN: 2617 - 0337

traumáticas, etc.”.

Daurella (2017), citando a Ferenczi, señala algunas características de la identificación con el agresor y que las colocaremos aquí porque amplían y aclaran este concepto clave en la psicogénesis del maltrato.

Daurella sostiene: “Pero Ferenczi da un alcance más amplio al mecanismo, describiendo tres acciones virtualmente simultáneas:

a) El niño se somete mentalmente al agresor.
b) Esta sumisión le permite adivinar los deseos del agresor. Podríamos decir (y esto no lo dice Ferenczi, sino que es cosecha propia) que se produce una auténtica “criptestesia” (es decir, un estado de la sensibilidad más aguzada de lo normal que se encuentra en la base de fenómenos como las premoniciones y las adivinaciones.
c) El niño hace una especie de pseudo-progresión traumática o pre-maduración patológica que le permite hacer aquello que él siente que le salvará.

Profundizando en la comprensión de todo tipo de maltrato, es importante recalcar que el mecanismo de defensa denominado “identificación con el agresor”, se lo describe así: “personificando el agresor, asumiendo sus atributos o imitando su agresión, el niño se transforma de ser amenazado, a ser quien profiere la amenaza”. Y esto lo podemos observar enel comportamiento de los varones que desde niños son pegadores y en especial con los más débiles, por ejemplo, las mujeres.

Examinemos ahora la identificación con el agresor en el caso de las niñas. Se puede referir entonces a un factor de género, de condicionamiento de rol. Tendríamos que encontrar otra explicación en el concepto planteado por Ferenczi, que es citado también por Abad (2009):

El proceso que describe Ferenczi, y que se produce de forma inconsciente, es el siguiente:

1. El niño/a abusado se somete.
2. El sometimiento permite estar vigilante, atento y llegar así a poder adivinar los

deseos del otro: Penetrar de esa manera, en la mente del atacante y poder "ver" qué está sintiendo para poder anticipar el próximo golpe y estar preparado.

3. En la medida que pueda anticipar y prepararse, minimiza los efectos no deseados.
4. Por lo indicado en el punto 2, los sentimientos propios llegan a desconocerse, y se da una falta de contacto con la propia subjetividad, por eso no hay rabia, sino un vaciamiento crecientede la subjetividad.

Abad explica esta identificación con el agresor en el caso de las mujeres. Sostiene lo siguiente: “Esto es lo mismo que la feminidad estereotipada. Freud se preguntaba qué desean las mujeres, porque hay un cierto vaciamiento "normalizado" de lo que tiene que ser una "buena mujer". El contínuum entre condiciones patológicas, y condiciones patológicas muy normalizadas socialmente da lugar a mujeres estereotipadas”. Lo descrito podemos observarlo en las noticias sobre violencia contra la mujer, donde está normalizado, que ser una buena mujer implica dejarse golpear y donde la niña, ahora mujer que ha sido abusada se somete a su agresor. Eso explica, cómo en algunos casos, luego de tanta violencia, los sentimientos propios han dejadode ser considerados y solo lo importante es lo que el atacante desee, lo que él quiera.

Por otro lado, con relación al maltrato de las mujeres, se sabe que los varones abusados o maltratados, cuando están con su pareja, se toman la revancha, pero no contra sí mismos, sinocontra la pareja. Hay una transmisión generacional de las condiciones de abuso y de maltrato.

Frankel (2002) citado por Abad (2009) explica que lo más dañino del abuso en la infancia es la dominación y clausura de la mente del niño. Esto sucede “cuando se depende física y emocionalmente de otro que viola y explota, cuando... una persona tiene concedida la autoridad de controlar y definir la realidad del otro, incluso cuando la definición de esa realidad subsistaen duro contraste con la experiencia real vivida por la persona”. Por ello, otro de los trabajos arealizar en salud emocional, con los jóvenes, es la prevención de la dependencia emocional delotro. Esto es nuclear en la formación de las futuras parejas, pero claro, más importante será prevenir y evitar el abuso infantil en todas sus formas.

ISSN: 2617 - 0337

Otro concepto clave en el maltrato es del sentimiento de culpa. Como sabemos, Ferenczi señala que “el aspecto más dañino de la identificación con el agresor es lo que llamó la “introyección de los sentimientos de culpa del adulto”. El niño víctima de abuso se echa la culpa a sí mismo por lo sucedido y se siente malo. Este niño se ha identificado con la maldad del abusador y probablemente con la percepción del abusador de que el niño es malo. El término de Ferenczi implica que todos los abusadores sienten culpa, lo cual no es cierto. Pero la introyección está ciertamente involucrada cuando un niño asume la maldad de su agresor, porque ese niño internaliza y reorganiza los hechos abusivos reales en su mente para convertirse a sí mismo enel causante de su propio abuso. Este sentimiento grandioso de control es preferible a encarar larealidad de ser una víctima desamparada”. Esto implica la necesidad de enfrentar cualquier situación de revelación de un niño que ha sido abusado, trabajando la culpa, que no lo lleva a sentirse víctima, sino responsable de lo que le pasó porque él es malo. Esto es clave para entender por qué muchos niños abusados, no hablan, no denuncian, por sentirse desamparados,piensan que nadie los entenderá y perdonará. La desculpabilización de los niños, que de adultosllegan a consulta, debe ser uno de los primeros objetivos psicoterapéuticos a trabajar con estos pacientes.

Otro aporte importante de Abad (2009) sobre el abuso sexual y su origen se refiere a la necesidad de diferenciar las edades de los niños para hablar de abuso. En este sentido los juegossexuales de niños de la misma edad no pueden ser considerados abusos. La diferencia de edad

Finalmente presentaremos la propuesta de Diaz-Benjumea (2011) sobre los factores causales del abuso. Ella plantea los siguientes:

1. ***Ser del género femenino***: es un riesgo ser mujer cuando nos referimos a la violencia de género. Diaz-Benjumea cita a Bleichmar (1995,1997) y a Levinton (2000) para hacer referenciaa los ideales de género, como aquello que se espera del hombre y de la mujer en una sociedad. En este sentido señala, que la subjetividad femenina está constituida por todas las introyecciones de los ideales que su medio le brinda a cada mujer.

Estos mandatos y pautas sociales tienen que ver con expectativas relacionadas a los afectos ya las emociones, a la capacidad de darse cuenta y atender las necesidades de los otros y se alejan de los espacios para expresar la agresión, por ejemplo, que es considerada contraria a lofemenino y a la maternidad. La mujer debe ser dócil, se la considera en cuanto a su sexualidadcomo un objeto de deseo y se la denigra si ella se considera como sujeto de deseo.

Por otro lado, a la mujer se le atribuye el ser vulnerable y dependiente; mientras que el hombre es autónomo e independiente, la mujer es frágil, no puede hacer sola sus cosas y no puede con todo, por ello depende del hombre. Este tipo de identidad, tal como lo señala Diaz-Benjumea está estructurada con base en la debilidad, a base de la precariedad, es una identidad incompletaque solo puede completarse en la relación heterosexual con un hombre. Es una identidad, dirála autora, de minusvalía.

Definitivamente, la mujer asume un rol que la desfavorece, que la limita frente al hombre y lasociedad y que promueve, por lo tanto, la posibilidad de pasar por encima de ella, incluso maltratarla y abusar de ella, sin considerar que ello sea algo anormal, que responde a los ideales del género que le hemos atribuido como sociedad a la mujer.

2. **Historia de abuso en la infancia**: Diaz-Benjumea sostiene que se produce un trauma en las niñas que han sufrido abuso sexual infantil sobre todo a nivel intrafamiliar. Señala los estudiosde Walker (2009) que realiza un trabajo con las mujeres que quedan atrapadas en relaciones deviolencia de género. Dependiendo del tipo de maltrato, realizado por un miembro de la familia, en un tiempo prolongado deja secuelas a nivel intrasubjetivo y también intersubjetivos, donde estas mujeres tienden a involucrarse con hombres que las maltratan tanto física como psicológicamente, tal como lo demuestras los estudios de Bateman y Fonagy (2007) y Davis y Frawlay (1994) citados por Diaz-Benjumea en el presente estudio.

ISSN: 2617 - 0337

3. **Una historia de apego no seguro:** Diaz-Benjumea se refiere ahora a las experiencias o vivencias relacionadas con lo cotidiano y a los vínculos con los cuidadores. En este sentido, los cuidadores no han desempeñado este rol, no han brindado seguridad, protección, confianza básica. Mas bien se han producido experiencias de abandono, de descuido, de no valoración. Donde los cuidadores han estado presentes solo en algunos momentos de la vida y del desarrollo de la niña. Su disposición al contacto físico y psicológico han sido ocasional. Ello ha creado en la niña un apego inseguro, un apego ansioso. La niña buscará en el futuro un apego seguro, este vínculo que le faltó en su desarrollo temprano. Por lo tanto, esta niña no sabrá regular su ansiedad, porque no lo ha vivenciado. No ha interiorizado objetos internos buenos que lo ayuden a sobrellevar la soledad existencial, no ha logrado sentirse reconocida como sujeto de valía, como persona que necesita ser comprendida por el otro. Desde esta perspectiva Diaz-Benjumea cita a Goldner (2004) quien en sus estudios encuentra una relaciónentre la falta de reconocimiento de las mujeres que son víctimas de violencia. Esto explica que estas mujeres acepten cualquier tipo de atención, aunque sea violenta, con tal de sentirse reconocidas, algo que, por ejemplo, una madre que busca más bien el afecto y ser emocionalmente calmada por su hija y un padre que evade los problemas y es periférico en su relación, no lograron conseguir. Este es el problema de no haber desarrollado un apego seguroen las niñas.

La vivencia de la violencia en la pareja: Diaz-Benjumea señala que esta vivencia es por sí traumática y lo peor de ella es que deja a la mujer sin medios para defenderse o escapar de dicha situación. Los estudios señalan que la instauración de la violencia es por ciclos, donde se han pasado de situaciones de conflicto en la pareja a momentos de calma, que han hecho pensar que todo podía mejorar. Se han tomado en cuenta en este tipo de causa del maltrato las múltiples razones para no defenderse y salir de este círculo dañino. Entre ellas tenemos el miedo, la baja autoestima, la indefensión, lo imprevisible de la agresión, el aislarse de otros seres queridos. A todo esto, se suman las creencias relacionadas con los ideales de género sobre el rol de la mujer de ser afectuosa y la concepción de un amor romántico idealizado. Todo esto contribuye para que poco apoco la mujer vaya perdiendo los recursos para defenderse que en otras situaciones se activarían

normalmente.

De este modo, en la comprensión del maltrato, podemos encontrar, por un lado, la creación de un perpetrador, abusador, maltratador y por el otro se construye una víctima que acepta ser dominada por el otro, que acepta con sumisión todo lo que venga del maltratador y que nos llevaría a entender por qué muchas mujeres golpeadas son encontradas al día siguiente nuevamente en el lecho con sus parejas y cuando la policía quiere detenerlos, inclusive los defienden. Se reactivan en ellas y ellos este miedo a este adulto que ha sido todopoderoso, y alfinal se somete a él.

A modo de conclusiones:

No podemos entender el maltrato, sin tener en cuenta las propuestas estudiadas en el artículo, sin entender la identificación con el agresor, sin estudiar el desarrollo de los niños y niñas y desus cuidadores, sin cuestionar los ideales de género que la sociedad demanda a la mujer, sin educar a los futuros padres de familia, sin encontrar que la búsqueda de la prevención de la violencia es social, estructural; pero también es familiar y sobre todo entender que una miradaprofunda de nuestras historias personales puede hacer el cambio y pasar de maltratados y víctimas, a protectores, a tutores de resiliencia, a psicoterapeutas de niños y adolescentes, a educadores garantes de los derechos de los niños y jóvenes.

Es claro que el maltrato ocurre durante el desarrollo de los niños y niñas. Traumatiza la mismaexperiencia de abuso. El hecho en sí. Pero hoy sabemos, que también traumatiza el haber vividocon cuidadores que no cumplieron con su rol de protección.

También sabemos que puede no haber ocurrido el hecho de maltrato en sí. Pero basta que hayamos estado en un ambiente que nos haya infundido el miedo o el temor de que el maltrato podría ocurrir para entender que existan adultos que se conviertan en víctimas o victimarios.

Hemos encontrado que los niños golpeados no solo pueden identificarse con los agresores y los imitan, sino que también pueden perder su identidad, y convertirse por el maltrato en personas sumisas y dominadas, donde lo más importante no es el propio interés sino lo que el abusador desea.

ISSN: 2617 - 0337

La dependencia emocional se forma tempranamente. Para que no se dé, necesitamos padres que brinden un apego seguro y para ello deben estar dispuestos a vincularse la mayor parte deltiempo con las necesidades afectivas de sus hijos, no solo cuando se pueda u ocasionalmente. Tampoco ayuda el abandono porque crea la inseguridad y la no introyección de objetos internosque ayuden a enfrentar la vida y las ansiedades propias de la existencia humana.

Es necesario, cuidadores afectivamente maduros, que no depositen en sus hijos sus carencias odificultades, que no los utilicen para sostenimiento emocional, porque esto logrará una confusión de roles, entre padres e hijos que no ayuda a sentirse seguros y protegidos cuando esel tiempo del desarrollo para estarlo.

El psicoanálisis nos explica entonces que no es casual, lo que origina el maltrato, sino que existe el registro de todas nuestras vivencias, registro de nuestras experiencias, pero también de nuestras ideas, de nuestras emociones, y es este registro el que utilizamos para comportarnos. Registro que nos ayuda a entender como se ha instaurado en nuestra psique lasbases para ser maltratados, para ser víctimas, para ser abusadores y que son registros que quedan como huellas mnémicas en la memoria biológica inconsciente y que se reactivan en situaciones de violencia o entornos desfavorables. Toda persona que ha sido maltratada o abusada, de no ser tratada, atendida desde la psicología, desde la psicoterapia, desde la educación, desde todos los sistemas sociales y redes de protección, perpetuará el ciclo de violencia y anomia social que ahora vivimos. Hará más difícil alejarnos y prevenir el maltratoen nuestra sociedad.

Por lo tanto, la responsabilidad es de todos, no podemos quedarnos simplemente atónitos ante las noticias de violencia, pensar que son normales y parte de nuestra sociedad. Tenemos que cuestionarla, buscando explicaciones y soluciones. Al concluir este artículo, aún no dejo de pensar en la última noticia que informó de la violación a una joven de 22 años por parte de cinco de sus “mejores amigos”. No podemos quedarnos indiferentes o pensar, es una noticia más y seguir adelante con nuestras vidas. No podemos avalar la justificación de uno de los abogados de los victimarios, que dijo a la prensa “ella era una chica movida, que le gustaba ladiversión”. Sería normalizar estos ideales de género que hemos estudiado en el artículo, dondese describe cómo debe ser el

comportamiento de una mujer. Nos enfrentamos a una tarea máscompleja y estructural, pero tenemos que recurrir a todas las especialidades y estudios para lograr un cambio desde lo más profundo. Todos estamos llamados a ser parte de la solución. Por ahora, procuremos cumplir nuestro rol, lo mejor posible, ser buenos cuidadores, protectores, creadores de apego seguro con nuestros niños, cercanos, dispuestos, afectivamente maduros. Esos adultos necesitan nuestros niños, adultos sanos emocionalmente, dispuestos a cuidar a proteger, a ofrecer entornos seguros y favorables para el desarrollo y bienestar de los niños.

Conflicto de Intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

No existen sujetos en el estudio. El autor sostiene que las fuentes utilizadas en este artículo fueron verificadas. Los procedimientos seguidos en la obtención y el procesamiento de los datos cumplen con las normas éticas y legales vigentes.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada con recursos propios del autor.

Referencias

Abad, M. (2009). El abuso sexual. Comentario sobre un caso clínico. En: Aperturas Psicoanalíticas. Revista de Psicoanálisis en Internet. Número 031.

Cyrulnik, B. (2010). El amor que nos cura. Barcelona. Editorial Gedisa

Diaz-Benjumea, L. (2011). Mecanismos psíquicos implicados en la tolerancia de las mujeres al maltrato. Un enfoque de subtipos de mujeres maltratadas. En: Revista Internacional Psicoanálisis on-line

Ferenczi, S. (1984). Psicoanális. Tomo IV. Obras Completas. Madrid. Editorial Espasa-Calpe.

Frankley, J. (2002). Explorando el concepto de Ferenczi de identificación con el agresor. Su rol en el trauma, la vida cotidiana y la relación terapéutica. En: Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas. Nº 01

Galán, A. (2009). Psicoanálisis y la protección a la infancia. Recuperado de: https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Galan-Antonio-15.pdf

Genovés, A. (2019). Ferenczi, S. (1984). Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y de la pasión En: *Aperturas Psicoanalíticas*, http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001087

OMS (2020). Global status report on preventing violence against children 2020. Recuperado de: https://www.who.int/teams/social-determinants-ofhealth/violence-prevention/global-status- report-on-violence-against-children-2020

Trayectoria académica

Orlando Cerna Dorregaray

Doctor en filosofía mención educación Universidad Privada Marcelino Champagnat - Lima [1995 - 1995]. Magister en psicología Pontificia Universidad Católica del Peru - Lima [1994 - 1994], psicólogo - [titulado] Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima [1993 - 1993] bachiller en psicología - [bachiller] Universidad Nacional Mayor De San Marcos – Lima. Actualmente defensor universitario de la Universidad Privada Marcelino Champagnat.

ISSN: 2617 - 0337

EDUCA UMCH, 17, enero - junio 2021 https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.187
ISSN: 2617-0337

Seis enfoques en el estudio de la historia de la Psicología

Six Approaches in the Study of the history of Psychology

Recibido: 5 de diciembre 2020 Evaluado: 11 de enero 2021 Aceptado: 5 de abril 2021

Ramón León Donayre
Autor corresponsal: rld310850@yahoo.com.mx
https://orcid.org/0000-0002-3692-6986
Universidad Ricardo Palma, Perú.

Cómo citar

León, R. (2021). Seis enfoques en el estudio de la historia de la Psicología. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 338-369.
https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.187

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Resumen

Los cursos de historia de la psicología en las universidades están sufriendo una reducción (de dos semestres a uno). En el presente artículo el autor discute la importancia de las asignaturasde historia de la psicología y trata de los más importantes enfoques de la investigación históricaen psicología: el biográfico, el cronológico, el orientado a los problemas, el social, el contrafáctico y el de la historia de los aparatos.

Palabras clave: *enfoques, historia de la psicología.*

Summary

The courses of history of psychology at the universities are suffering a reduction (instead two semesters only one now). In this communication the author discusses the importance of the history of psychology asignatures and shows the most important approaches to the historical research in psychology: the biographical, the chronological, the problem-oriented, the social, the contrafactic. and the history of apparats.

Key word: a*pproaches, history of psychology.*

Introducción

Los cursos de historia de la psicología experimentan un retroceso en todos los programas de estudio a nivel de pregrado de la especialidad. Antes abarcaban dos semestres, ahora están siendo reducidos a uno. Hay quienes temen su total desaparición.

Eso no debe sorprendernos, dado que se inscribe en una tendencia de gran fuerza en nuestros días: las humanidades en general se encuentran en retirada de los planes de estudio (no solo de la psicología) (Nussbaum 2010), que cada día "se ajustan" más y, al hacerlo, "ajustician" a algunas asignaturas, consideradas como poco importantes o no conducentes a lagran meta: el profesional especializado.

Los planes de estudio son productos sociales (Martin 1981), y la sociedad moderna promueve la especialización y una visión pragmática de los estudios; muchos países enfrentanademás problemas económicos que impactan en los presupuestos de las universidades. Todas aquellas asignaturas vistas como "poco prácticas" o "irrelevantes para el desempeño profesional" son de inmediato sometidas al severo rasero de la ratio "costo/beneficio" y, consecuentemente, "sacrificadas" en aras de la rapidez, la utilidad y el ahorro presupuestal.

Para algunos, los más optimistas, se trata de algo que durará un tiempo. Después se retornará a una "sana" consideración de la importancia de disciplinas "poco prácticas" como la historia, la literatura, e inclusive la filosofía. Quienes piensan así suponen que la complejidaddel mundo moderno, los numerosos desafíos que ellos plantean, harán que, más temprano quetarde, los encargados de planificar programas de estudio se den cuenta de que, hoy más que nunca, esas especialidades no solo son necesarias sino hasta urgentes. Porque sin ellas, ¿cómosería posible entender fenómenos tan alarmantes como el terrorismo, las guerras étnicas o problemas que generan tanta discusión como las uniones civiles o la eutanasia?[1]

[1] Por ejemplo, Martha Nussbaum, una decidida defensora de las humanidades en estos tiempos difíciles paraellas, ha abogado por la enseñanza de la literatura en los programas de derecho (Nussbaum 1997).

Estos son fenómenos y problemas que demandan una perspectiva interdisciplinaria, la que a su vez exige el conocimiento de varias disciplinas, algunas de ellas consideradas innecesarias por muchas autoridades universitarias[2], como sucede con la antropología y la sociología.[3]

Un ejemplo de eso lo tenemos en la "arabística", es decir, aquel conjunto de disciplinas que tienen como centro de interés el mundo árabe y que incluyen el conocimiento del idioma, la antropología, la historia, el derecho del mismo. ¿A quién, sino a un espíritu muy selecto, se lehabría ocurrido estudiarla en Occidente hace unos 60 años? Hoy se reconoce que la cultura islámica ha jugado un papel decisivo en la constitución de la ciencia occidental y que, por ejemplo, Avicena ha sido tan importante como los grandes estudiosos europeos (Iaccarino 2003). Tanto la industria (la petrolera especialmente) como los servicios diplomáticos y de inteligencia de muchos países occidentales requieren de especialistas en el mundo y la culturaárabes (Valosik 2014). Peter Scholl Latour (1924-2014), destacado periodista germano, fue uno de ellos. Sus libros (*i. e.* Scholl Latour 2002) y comentarios sirven como valioso material de análisis para expertos y de información para neófitos. En un nivel más académico podemos mencionar a Edward Said (1935-2003), cuyo libro *Orientalismo* (Said 2003) ha sido de gran influencia en deconstruir mitos y prejuicios acerca del mundo islámico

Otros, los pesimistas, piensan que ya no hay retorno y se preparan para la defensa radical de los pocos espacios en los cuales las humanidades todavía están presentes. Un reductode ellas son los estudios culturales, un área no siempre comprendida por la sociedad (Payne 2002).

El futuro, como siempre, dirá quiénes son los que tienen la razón.

Lo cierto es que hay disciplinas en las cuales las humanidades y, en particular, la

[2] Así, por ejemplo, los psicólogos interesados en los temas de equidad, hoy tan actuales, deberían leer *Teoría dela justicia*, de John Rawls (1995).

[3] A mediados del 2015 Habukun Shimomura, Ministro de Educación del Japón, pidió a las universidades de ese país cerrar sus departamentos de humanidades y ciencias sociales o convertirlos en programas que promovieran mejoras sociales.

ISSN: 2617 - 0337

historia, tienen poco espacio e inclusive hasta poco sentido: ¿alguien ha visto en el programa de estudios de la especialidad de Ingeniería de Sistemas o de Ingeniería Electrónica algún cursoque trate de la historia de ellas? Y si existiera, ¿qué sentido tendría? Ambas son especialidadesde tan rasante desarrollo y tan reciente existencia que lo mejor es dejar que transcurran algunos buenos años hasta que alguien se siente a hacer un recuento histórico de ambas; al fin y al cabo,para que haya historia tiene que haber un pasado, y este debe ser largo.

Eso es lo que más o menos ocurre con esas especialidades, y por eso no debe asombrarnos que la historia de ellas sea inexistente o se circunscriba más bien a comentarios de sobremesa de algún especialista con intereses que se extiendan más allá de sus nichos de saber. Además, hay que preguntarse en qué contribuirían los estudios históricos a resolver los problemas que pudieran enfrentar las especialidades antes mencionadas. La respuesta parece evidente: en nada o en muy poco.

Pero hay otras especialidades y ciencias en las cuales los cursos de historia no pueden faltar. Y no pensamos solo en la psicología. Tomemos en consideración a la "princesa" (tal vezla reina, en realidad) de las así llamadas ciencias sociales: la economía. La "historia del pensamiento económico" es una asignatura obligatoria[4], más aún ahora que muchos economistas considerados muertos "han resucitado": Marx no es, por cierto, el único caso, pero sí el más dramático. Otro ejemplo es Keynes (véase Skidelsky 2010).

Pensamos asimismo en la medicina, en cuyo programa de estudios no falta un curso dedicado a su historia. De hecho, muchas de las más prestigiosas universidades norteamericanas y europeas tienen institutos dedicados a la historia de la medicina. Dos de los más reputados historiadores de la medicina en el pasado fueron Karl Sudhoff (1853-1938), el más importante en su época, y Henry E. Sigerist (1891-1957). En nuestros días destacan Wolfgang U. Eckart (i. e. Eckart & Jütte 2007), en Alemania, y John C. Burnham (1929-2017), en los Estados Unidos de Norteamérica (i. e. Burnham 2005).

Y si dentro de la medicina nos acercamos a la psiquiatría, encontraremos que esta

[4] Como lo es el curso de Derecho Romano en la formación de los abogados.

especialidad tiene el privilegio de contar con numerosos textos dedicados a su historia. En realidad, escribirlos es toda una industria bibliográfica desde el pequeño libro de Erwin H. Ackerknecht (1906-1988), Breve historia de la psiquiatría (Ackerknecht 1964), hasta la Historia de la psiquiatría compilada por Postel y Quétel (1987). Hay algún caso, inclusive, en que el prestigio de un autor se basa en un libro de naturaleza histórica: Henri F. Ellenberger (1905-1993) y su clásico El descubrimiento del inconsciente (Ellenberger 1976)[5].

¿Qué pasa con esas ciencias, con la economía, el derecho, la medicina? La respuesta más sencilla puede ser que los grandes temas de los que tratan (pobreza y riqueza, para mencionar los dos más prosaicos en el mundo de la economía; justicia, en el derecho; y, salud y enfermedad, en el caso de la medicina) siguen sin tener hoy una visión que satisfaga a todos; al menos una definición unánimemente aceptada. Por el contrario: las discusiones continúan a pesar de los mil análisis y los cientos de planteamientos. Y probablemente proseguirán hasta el día del juicio final[6].

Veamos el caso de la psiquiatría: aun hoy, a estas alturas de la historia de la humanidad, no contamos con una definición satisfactoria acerca de la salud mental y de la enfermedad mental (Heinz 2014); todavía nos seguimos enfrascando en controversias sobre si normalidad y salud mental son sinónimos o antónimos, y para entender la normalidad contamos con numerosos criterios (muchos de ellos contrapuestos entre sí). Hay inclusive, quien, como Thomas Szasz (1920-2012), se atrevió a cuestionar el concepto de enfermedad mental (Szasz 1961).

Los cursos de historia de la especialidad siempre han tenido un espacio en los programas de formación de psicólogos.

[5] No olvidemos al peruano German Berrios, en Cambridge, Gran Bretaña, distinguido historiador de la psiquiatríay editor de *History of Psychiatry*, la más importante revista de la especialidad.

[6] Agreguemos a estos temas que generan tanta controversia, otros con no menor potencial ígneo, que demandan un análisis histórico: ¿qué significado tenía el trabajo en el siglo XVI y qué significado tiene hoy? ¿qué significabasalud mental y normalidad en el siglo XIV, en el XVIII, y qué significa hoy? Esto, solo para mencionar dos ejemplos. Julian Jaynes trató sobre otros temas en su desafiante libro *El origen de la conciencia en la ruptura dela mente bicameral* (Jaynes 1987)

ISSN: 2617 - 0337

Y lo seguirán teniendo, sin duda, aunque su presenciaquede reducida a solo una asignatura de cuatro horas. Cada nueva generación de estudiantes depsicología escucha en sus clases de teorías de la personalidad y de la motivación nombres comolos de Freud, McDougall, Maslow y Allport, así como se entera de Ebbinghaus y Pavlov en laasignatura de psicología del aprendizaje, y de Klineberg en las de psicología social. Todos estos autores (y muchos más) son así "redescubiertos" y, en muchos casos, para que ese redescubrimiento sea adecuadamente elaborado por los estudiantes es necesaria la informaciónhistórica. No solo de la psicología, por cierto; también de la sociedad de su época.

De otro lado, la producción bibliográfica referida a la historia de la psicología es asimismo impresionante (*e. g*. Graumann & Gergen 1996, Leahey 2005, Jacó-Vilela *et al*., 2005, Pickren & Dewsbury 2007, Hergenhahn 2011, Valsiner 2012), y no cesa. Hay revistas especializadas de amplia circulación internacional (*Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *History of Pychology*, *Revista de Historia de la Psicología*)[7]. Y hay también un importante número de especialistas agrupados en sociedades científicas (División 26, *History of Psychology*, de la *American Psychological Association*, *Sociedad Española de Historia de la Psicología*, etc.).

La reflexión y la investigación históricas son una de las formas de la investigación básica (Pongratz 1984), que no constituyen un lujo sino una necesidad. Así lo reconoce el quedesea iniciarse en el estudio de un área que hasta ese momento le es desconocida, como tambiénaquel que comienza a reunir material para su tesis de licenciatura, maestría o doctorado. La investigación histórica tiene su inicio ya cuando el que se quiere graduar comienza por investigar qué se ha escrito, qué se ha publicado, qué se ha aceptado o descartado en el tema sobre el cual habrá de escribir su tesis.

Pero la historia tiene sus bemoles. Y no solo la de la psicología, sino también las "historias" de todas las ciencias. Esos bemoles tienen que ver, entre otras cosas, con los enfoques.

[7] Debe mencionarse asimismo la *Sociedad Peruana de Historia de la Psicología*, que anima desde Arequipa elDr. Walter Arias, de la Universidad San Pablo de esa ciudad.

Hay quien hace historia de una manera y quien la hace de otra. Hay quien ve los temasdesde un ángulo y quien los ve desde otro. Y hay quienes, al analizar el mismo fenómeno, llegan a conclusiones contrapuestas. No es un tema de historia de la ciencia, sino uno muy doloroso en la historia del Perú, pero sirve de ejemplo para lo que queremos decir: los análisishistóricos sobre la Guerra del Pacífico. Léanse, a guisa de ilustración, las historias de este conflicto escritas por chilenos, peruanos, bolivianos y extranjeros, y se tendrá una clara idea delo que estamos diciendo (véase por ejemplo Sater 2007, Farcau 2000, Cluny 2008).

En la historia de la ciencia hay varios enfoques. El más antiguo y el que genera más atractivo entre el gran público es el de las *grandes personalidades*, o de un modo menos pomposo, el enfoque biográfico.

El enfoque biográfico

Sin duda alguna, hay un trasfondo romántico que hace que ese enfoque conserve aun hoy vigencia. El biografiado o la biografiada es alguien que despierta la curiosidad, incita la atención del que escribe su biografía. De otro modo no podría entenderse el cúmulo de esfuerzos, el número de horas, la incesante búsqueda de detalles y de nueva información y la comprobación de la misma que son desplegados a la hora de escribir la biografía de alguien, que tiene que ser alguien importante para el que decide adentrarse en su vida.

No hay año en que no aparezca, por ejemplo, una nueva biografía o un artículo biográfico de Newton, el científico por excelencia. Este genio inglés, que hoy probablemente correría el riesgo de ser internado en un sanatorio mental, ejerce, a pesar de tantos siglos transcurridos desde su paso por este mundo, un raro y permanente atractivo entre nosotros, como lo demuestra la abundancia de escritos que tratan acerca de su obra, pero sobre todo acerca de él (Westfall 2006, Keynes 1995).

Los estudios biográficos sobre Darwin abundan también, y van desde los muy serios yrigurosos (como por ejemplo los de Browne 2009) hasta los teñidos por una perspectiva psicoanalítica (Bowlby 1990). Y ni hablar de la inmensa literatura dedicada

ISSN: 2617 - 0337

a Sigmund Freud.Una verdad casi absoluta: todo aquel que escriba sobre el padre del psicoanálisis tieneasegurada lectoría. No importa que trate de temas profundos o de cuestiones de menor trascendencia, o hasta de anécdotas al estilo de "mi encuentro con Sigmund Freud" o "una horaen el diván en Berggasse XIX". Da lo mismo: siempre habrá quien lo lea[8].

No podemos, ciertamente, dejar de mencionar de Albert Einstein, el arquetipo del científico en el siglo XX. La literatura sobre él es asimismo abundante: una biografía suya no muy antigua ha tenido (y tiene) una amplia lectoría (Isaacson 2008). No hay tema de su vida, de sus ideas, de sus andanzas, que no haya sido abordado; algún libro trata hasta de sus viajes (Eisinger 2011)[9].

Durante muchas décadas este enfoque fue el predominante y se caracterizó por presentar a los biografiados como seres casi sobrenaturales, verdaderos genios que, a fuerza detalento y trabajo, vencieron la mediocridad ambiente que los rodeaba. No siempre esas biografías tenían un final feliz, en donde "los buenos" triunfan (Darwiny Freud, digamos). A veces el fin era doloroso, como en los casos de Semmelweis y Turing[10]. Pero, igual, lo central era que todo giraba en torno a las grandes personalidades. El lector desavisado de muchas biografías era "capturado" por la personalidad imponente del protagonista perdiendo de vista el entorno social, la época, el entramado de ideologías, creencias, expectativas y prejuicios, que son el escenario en el cual la vida de todos, genios o medianos, se desenvuelve.

[8] El interés por la persona y la vida de Freud ha dado lugar a la aparición de "productos colaterales", como es el de la gran cantidad de biografías dedicadas a discípulos y disidentes de Freud y hasta a sus pacientes, como es elcaso de *Les patients de Freud* (Borch-Jacobsen 2011).

[9] Creemos, sin embargo, que el público en general se siente más atraído hacia una biografía de Freud que por unade Einstein. Una razón para ello estriba en los temas que abordaron uno y otro: resulta difícil para un lector cualquiera seguir y entender el curso y la naturaleza de las ideas de Einstein, pero no así las de Freud, que no soloexplora los recovecos de nuestra vida psicológica, sino que además trata de temas de naturaleza inmediata a nosotros, como la vida cotidiana, los sueños, los chistes. Todo esto, además, en un estilo ameno y suasorio. Parece justificado preguntarse si alguien hubiera escrito una biografía de Viktor Tausk, Herminie Hug-Hellmutho de Otto Rank, si estos no hubieran militado en las filas del psicoanálisis en sus inicios.

[10] Es interesante anotar que estos dos personajes, Semmelweis y Turing, han sido objeto de novelas y de películas, lo que demuestra lo original de sus existencias, trágicamente interrumpidas, y el aura romántica que rodea a sus recuerdos. Semmelweis es el personaje de una novela del mismo nombre de Louis-Ferdinand Celine (1968) en tanto que Turing ha sido el protagonista de una reciente película, *Código Enigma*.

Algunas biografías eran descaradamente románticas. Así, la de Freud escrita por Ernst Jones (Jones 1976), mirada hoy con gran suspicacia y considerada más una hagiografía: nadie, tampoco Freud, puede ser un hombre tan dotado de bondad, intuiciones y genialidad como es el que nos presenta Jones en las páginas de su voluminoso libro[11].

Sin embargo, en ocasiones las biografías han tenido un efecto desenmascarador que ha conmovido los cimientos mismos de ciertas ciencias. Eso es lo sucedido con la de Cyril Burt (1883-1971) preparada por Hearnshaw (1979)[12], cuyas páginas contenían revelaciones desconcertantes; verdadero material explosivo, podríamos decir.

Una sensación de injusticia surge en muchos cuando se verifica que existen decenas (por no decir cientos) de biografías de personajes de luminaria, como Darwin y Freud, pero que contemporáneos suyos, colaboradores en unos casos y opositores en otros, a los que ellos hacen referencia en sus escritos, apenas han sido objeto de interés biográfico: sobre Josef Breuer, el acompañante de Freud en sus primeros años, apenas se ha escrito una biografía (Hirschmüller 1990)[13]. Lisa Meitner, la colaboradora cercana de Einstein, ha sido injustamente ignorada.

Pero en los últimos años las biografías, fundadas en investigación sólida, han vuelto a ganar espacio. El acceso a archivos personales, las técnicas de la historia oral, la

[11] Lo mismo puede afirmarse de la que tal vez es la primera biografía latinoamericana del padre del psicoanálisis, escrita por el psiquiatra peruano Honorio Delgado y publicada en 1926 (Delgado 1926). Su lectura nos da una idea de la admiración que profesaba su autor por Freud, la misma que años después desaparecería para dar lugar a una visión muy severa de él (Alarcón 1982).

[12] Cyril Burt (1883-1971), una de las grandes personalidades de la psicología inglesa de la primera mitad del siglo XX, y defensor prominente de la posición genetista en materia de la inteligencia, fue acusado póstumamente de haber cometido fraude en numerosos trabajos con los que apuntalaba esa posición (Kamin 1983). Hearnshaw, encargado de escribir una biografía de él, dio claro sustento, basándose en sus averiguaciones a esa acusación. Algo semejante puede decirse de *The creation of Dr. B.*, la biografía de Bruno Bettelheim, el famoso psicoanalistavinculado al tratamiento del autismo infantil, escrita por Pollack (2014). *Science as autobiography: the troubled life od Niels Jerne* (Soderqvist 2003), nos ofrece una imagen sorprendente, perturbadora, casi inimaginable, del gran inmunólogo danés que recibiera el Premio Nobel de Medicina en 1984.

[13] "Se conoce poquísimo de la vida de Josef Breuer (1842-1925) y lo poco es por fuentes indirectas no verificables o su polémica asociación con Freud. Conocedor del griego, como investigador fue sobresaliente en el área de la fisiología experimental y al retirarse ejerció como reputado médico privado" (Figueroa 2014; pg.265). Anotemos, de otro lado, que la famosa paciente "Anna O.", protagonista del primer caso tratado con el naciente método del psicoanálisis, no fue tratada por Freud sino por Breuer, como lo ha señalado Borch-Jaconsen (2011).

ISSN: 2617 - 0337

discusión y consideración de la información obtenida no solo con los familiares sino también con colegas,discípulos, amigos y hasta enemigos del biografiado, pero asimismo con sociólogos, psicólogose historiadores, así como el hecho de que algunos de los biografiados condujeran una "vida biográfica" (término propuesto por Söderqvist 2003), conservando hasta la última de sus notas escritas, fotos, recibos, han posibilitado biografías más serias, más rigurosas: la de Erikson y la de Kinsey por ejemplo (Friedman 1999, Jones 1997), como también la de Helmholtz (Meulders 2010)[14].

En ellas se ha minimizado o ha desaparecido el recurso a la anécdota y la "visión de abajo a arriba" (propia de quien se acerca con veneración a un genio) que caracterizaban a muchas biografías de antaño, cobrando importancia más bien el detenido (a veces obsesivo) estudio de cartas, documentos oficiales, artículos académicos y periodísticos, y la examinación de la vida, logros y fracasos del biografiado en el contexto de su época y de su sociedad[15]. Un excelente ejemplo de esto lo constituye la reciente biografía de Pavlov proveniente de la pluma de Todes (2014)[16], así como la de Hermann Lotze (Woodward 2015).

Aún algo más. Debido al gran interés contemporáneo por la creatividad, los estudios biográficos han dado decisivo impulso a este enfoque y viceversa. Howard Gardner los ha empleado para ejemplificar su teoría de las inteligencias múltiples, como lo demuestra su libro Mentes creativas (Gardner 1995), al que habría que agregar Mentes líderes (Gardner & Laskin 1998)[17].

[14] En el caso de Freud, la biografía preparada por Peter Gay (1989) es un trabajo de primer nivel. A esa obra podemos agregar la escrita por Roudinesco (2015), asimismo de excelente factura, y *Becoming Freud.*

[15] En muchas de estas biografías de nuevo y más riguroso cuño pueden reconocerse las reglas propuestas por Ellenberger y que en realidad valen para todo trabajo de investigación: ubicar todo en su contexto, separar los hechos de la interpretación, verificar todo y no dar nada por real sin haberlo verificado. Pensamos por ejemploen biografías recientes de Eysenck (Corr 2016) y Meyer (Lamb 2014), así como la de la antropóloga Cora Du Bois (Seymour 2015).

[16] Un comentario amplio de esta obra se encuentra en León (2016-2017).

[17] Su libro *Mentes creativas* tiene como subtítulo "Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de: Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Ghandi".En efecto, la obra contiene breves y amenas biografías de cada uno de ellos. En *Mentes líderes* los protagonistas son Margaret Mead, J. Robert Oppenheimer, Robert Maynard Hutchins, Alfred P. Sloan, George C. Marshall, Papa Juan XXIII, Eleanor Roosevelt, Martin Luther King, Margaret Thatcher, Jean Monnet y Mahatma Gandh.

En la reivindicación del enfoque biográfico en la historia de la ciencia (y por supuesto también en el de la psicología) no puede obviarse la mención a una figura fundamental: Charles C. Gillispie, el director en jefe del gran proyecto que culminara en la publicación de ese verdadero monumento historiográfico que es el *Dictionary of scientific biography* (Gillispie 1970-1980).

Muy criticado en el momento de su concepción y durante los primeros avances por historiadores escépticos, feministas y científicos cansados de las biografías laudatorias, el *Dictionary of scientific biography*, como monumental realidad concluida gracias al aporte de científicos e historiadores de la ciencia de las más diversas latitudes, sentó nuevos estándares para las biografías de científicos: precisión informativa, sustento documental verificado y sólido respaldo bibliográfico, exposición sobria de hechos y circunstancias, suposiciones y especulaciones formuladas en los límites cercanos a la verosimilitud, y, por supuesto, nada demagnificaciones de logros como tampoco de idealizaciones de personas y de existencias.

El enfoque cronológico

La historia, la de la psicología y la de cualquier ciencia, y también la de cualquier individuo, son realidades inexorablemente vinculadas a tiempos. Cualquiera que desee estudiarlos debe ordenarlos. Y ese orden tiene que ser en primera instancia cronológica. La inmensa mayoría detextos de historia de la psicología sigue ese enfoque, que permite ordenar e hilvanar los acontecimientos y que lleva de la mano al lector en un viaje a través del tiempo.

Un ejemplo de este enfoque lo constituye *A chronology of noteworthy events in American psychology*, obra de Street (1994). También nos parece digno de citarse *Geschichteund Systematik der Psychologie* (Schönpflug 2000).

El enfoque cronológico busca responder a cuatro preguntas: ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿quién?y ¿dónde?

Absolver estas preguntas es indispensable porque ubicar a personas en el tiempo y en el espacio y así poder valorar lo hecho o lo omitido, lo logrado o lo olvidado, no

ISSN: 2617 - 0337

con los ojos de hoy sino con empatía hacia quien vivió, digamos en el siglo XVIII o XIX es un mínimo actode equidad que permitirá entender lo sucedido.

El enfoque cronológico en su versión moderna nos ofrece lo que hoy día llamamos unalínea del tiempo. Y a veces se reduce solo a eso: a una línea del tiempo, valiosa como recurso didáctico, pero insuficiente para entender la evolución de la psicología, la cual no se limita soloa los tiempos como tampoco se circunscribe solo a las personas.

En ocasiones, quienes elaboran "líneas del tiempo" de una ciencia en una columna agregan otra en la cual se enumeran algunos de los principales hechos sociales de la época. Porejemplo, en la línea del tiempo de la química puede colocarse *fines del siglo XVIII* y el nombrede Lavoisier, y en la de los hechos sociales una referencia a la Revolución Francesa y, más específicamente, a la época del Gran Terror.

El enfoque cronológico de la historia de la psicología como el de cualquier otra cienciano solo debe tomar en cuenta lo que ocurre en cada una de ellas, sino también lo que sucede en torno a ella en cada momento, en cada sociedad; porque no olvidemos, la ciencia es una creación social. Uno de los más graves peligros del enfoque cronológico es que puede despertar en el estudioso la errada suposición de que muchos fenómenos sociales y logros académicos tienenuna fecha de nacimiento precisa. Lo cierto es que, cuanto más complejo y/o revolucionario es un fenómeno, descubrimiento o invención, tanto más sus orígenes deben ser buscados no en la fecha precisa sino años o hasta décadas antes.

Este peligro proviene de la naturaleza muchas veces no analítica inherente a este enfoque. Asumiendo el riesgo de la exageración, podemos decir que en muchos casos este enfoque tiene el perfil de un informe, en el cual aparecen nombres de personas, ciudades e instituciones, fechas, lugares, títulos de libros, editoriales, pero nada más.

Bien es verdad, sin embargo, que contar con los nombres, las ciudades, las fechas y lugares correctos, es un muy valioso punto de inicio para nuestras investigaciones, como lo podemos verificar cuando obtenemos esa información en enciclopedias y diccionarios.

Enfoque doxográfico

Otro enfoque va de lo personal a lo conceptual: el *doxográfico*. En este enfoque no importan las personas, sino las ideas; ellas son las verdaderas protagonistas. Y en esto la psicología nosofrece una verdadera multitud de ejemplos.

¿Qué significa, por ejemplo, la palabra *yo* cuando la emplea Freud y qué significado tiene cuando la emplea Gordon W. Allport? ¿qué significa la palabra *psicología* en el siglo XVIII y qué en el siglo XX y en el XXI?, ¿por qué algunos conceptos han partido de la psicología, al parecer para no volver más, como *carácter*, por ejemplo, y por qué otros "van yvienen", como *temperamento* o *genio*? Inclusive la palabra *pasión* pareciera anunciar su retorno(véase el excelente libro de Bordelois 2006): ¿qué ha pasado?, ¿cuáles han sido las vicisitudesde esos términos?

El enfoque doxográfico de la historia de la psicología es el de la historia de sus problemas y controversias. Y qué duda cabe que tres o cuatro de las más importantes palabras que un psicólogo puede emplear (*motivación, personalidad, inteligencia, normalidad- anormalidad*) están todas preñadas de múltiples significados y rodeadas de controversias.

Ha habido y hay controversias con un escenario en el cual los representantes de las posiciones antagónicas estaban frente a frente, mirándose a los ojos y formulando una réplica para cada argumento del opositor. Por ejemplo, la que sostuvieron William McDougall y John B. Watson el 5 de febrero de 1924 en *The Psychological Club* en la capital de los Estados Unidos de América.

Pero otras controversias han ocasionado un ingente gasto de papel y tinta, como las quesostuvo Wilhelm Wundt con Carl Stumpf, Karl Bühler y Oswald Külpe, en diferentes años. Podría uno creer que las polémicas sostenidas a través de las páginas de las revistas

tienen un tono menos incisivo y agresivo que aquellas sostenidas frente a frente. Crasa equivocación: quien lea, por ejemplo, la controversia entre Wundt y Stumpf podrá reconocer cómo el tono y la naturaleza de los argumentos esgrimidos van volviéndose más agresivos.

ISSN: 2617 - 0337

Y hay, por supuesto, polémicas que no tienen fin, como la de *nature-nurture*. Estudiarlas desde la perspectiva histórica permite revivir cada época y entender el drama que los psicólogos enfrentaron en cada una de ellas. Y eso es absolutamente necesario, porque de otro modo no podemos hacer justicia a lo que cada cual dijo o no dijo, vio o no vio,intuyó o dejó de intuir.

El protagonista de la ciencia es el científico. Una ciencia sin él es inimaginable, absolutamente imposible. Pero, también lo es una ciencia sin problemas, pues estos son los queatizan la curiosidad y las ambiciones del científico.

El enfoque doxográfico permite además contextualizar los problemas de la psicología.

¿Nos hemos preguntado por qué los psicólogos le damos hoy tanta importancia al tema de la creatividad? Resulta fácil entender, en un mundo en el cual las personas alcanzan elevadas edades, por qué el campo de la psicología gerontológica experimenta un gran desarrollo, pero es algo más complicado el entender por qué el tema de la equidad va ganando cada vez más significado en la investigación psicológica. O por qué en los últimos años han aparecido tantoslibros dedicados a estudiar el tema de la envidia (entre otros, por ejemplo, Reidl Martínez 2005,y Smith 2008).

Cada época tiene sus problemas, que aborda e intenta solucionar con las herramientas conceptuales (y hasta físicas) que tiene a su alcance. La geometría de los *Elementos* de Euclidesha sido durante varios siglos la base de la física, la química y la astronomía, pero sirvió asimismo para que en el siglo II se elaborara la teoría ptolemaica del universo. *La Biblia* era en la Edad Media una obra de permanente consulta y obsesivo estudio para muchos filósofos naturales. Nos sorprendería ver la frecuencia con la cual Newton la estudió[18].

[18] "Newton escribió mucho acerca de la Biblia como un documento histórico, acerca de la precisión de la cronología bíblica y acerca del mensaje de la Biblia. Todos estos fueron temas de gran importancia durante el siglo XVII. Newton escribió sobre ellos desde sus años de estudiante en Cambridge hasta su muerte. Por muchosaños, incluyendo los centrales en su carrera intelectual, Newton escribió sobre estos temas" (Popkin 1990; pg. 103).

Hay algo más. Una cosa interesante en la historia del saber psicológico es que primerohan aparecido los problemas y demandas sociales, y después la psicología (pero no solo ella, también la sociología y la antropología, para solo mencionar dos disciplinas cercanas) ha comenzado a estudiarlos y a desarrollar –como ha podido, a veces bien y en otras erradamente-enfoques y perspectivas de análisis. Eso sucede hoy con el tema del terrorismo y ha sucedido en el pasado con el feminismo, la revolución sexual y, más recientemente, con la despatologización de la homosexualidad.

Estos problemas, o mejor dicho estos fenómenos históricos, sorprendieron a la psicología como un ladrón nos sorprendería si entrara a nuestra casa en la madrugada. A partir de su presencia, los psicólogos comenzaron a tratarlos y a buscar que entenderlos[19].

El enfoque social

Esto nos lleva al tercer enfoque, el social, que ha sido promovido por historiadores marxistas, pero no solo por ellos.

Como doctrina política, enterrado; como metodología de estudio e interpretación el marxismo continúa teniendo vigencia, si bien relativa. Marx promovió la mirada más allá de lo evidente, el examen del contexto y en especial del contexto económico. Hay excelentes ejemplos de estudios influidos por la perspectiva marxista, como el de la historia de la cienciaescrita por Bernal (1967).

Y es que las ciencias no aparecen en el aire ni de la nada. Se habla mucho de las paternidades científicas: Hipócrates como padre de la medicina, Herodoto como padre de la historia, y Wundt de la psicología. Se trata de ficciones o, en el mejor de los casos, de metáforas. Las ciencias no tienen ni padre ni madre sino contextos que las favorecen o impidensu desarrollo. Sin la atmósfera cultural de la primera mitad del siglo XIX, con la presencia delpositivismo, el empirismo, el materialismo, el evolucionismo y el

[19] Recuérdese, por ejemplo, que los libros más importantes sobre la identidad femenina, mucho antes de que los psicólogos la abordaran, fueron *El segundo sexo*, de la pensadora francesa Simone de Beauvoir (1949), y *El cuaderno dorado*, de Doris Lessing (1978), la novelista inglesa.

ISSN: 2617 - 0337

romanticismo, y el progresoexperimentado por la fisiología y los desarrollos de la estadística, difícilmente habría surgido la psicología experimental.

En el caso de la psicología también hay estudios sociales de su historia. Lo que sucedees que muchas veces el análisis histórico desde la perspectiva marxista ha estado sazonado por calificativos que lo han terminado haciendo "poco apetitoso": Yarochevsky (1979), un importante historiador soviético de la psicología, fue siempre mirado con suspicacia por sus pares occidentales, por su insistencia en calificar *in totto* como *idealista* y *burguesa* a la psicología occidental.

Materia prima para estudiar el contexto social la hay en abundancia en la psicología. La decadencia de la psicología alemana durante los años del nacionalsocialismo al mismo tiempoque su insistencia en sustentar las ideas de Hitler, el surgimiento de la psicología soviética, son solo dos de los temas que han sido abordados desde el enfoque social, pero no necesariamente con los parámetros del marxismo[20].

El gran problema de la interpretación marxista de la historia de la psicología ha sido sunaturaleza unilateral y su vocación excluyente, ambas sazonadas de modo generoso con ataqueso, en el mejor de los casos, por errores *de facto* o de valoración de lo ocurrido en la psicología occidental. Afirmar que el conductismo y el neoconductismo son herramientas del imperialismo puede impactar en oídos crédulos, pero no en quienes esperan una interpretaciónmás diferenciada de la historia de la psicología.

El enfoque contrafáctico

Tenemos otra perspectiva, por cierto, un poco inusual. La del azar en la historia de la ciencia. Tema poco tratado, es verdad. O quizás, más bien, abiertamente esquivado.

El azar ingresó a la vida académica con el provocativo libro de Jacques Monod

[20] Geuter (1992) acabó con el mito de que la psicología había sido una de las víctimas de Hitler, demostrando porel contrario que muchos psicólogos alemanes se pusieron al servicio de la ideología nazi. Kozulin (1984) ha estudiado el origen de la psicología soviética, y Ash (1998) el de la psicología de la Gestalt.

(1910-1976), *El azar y la necesidad* (Monod 1970), y se encuentra también presente en la teoría de los juegos desarrollada por Von Neumann y Morgenstern (von Neumann & Morgenstern 1943).En el Perú no puede dejar de mencionarse *El azar en la historia y sus límites* (Basadre 1973), del gran historiador Jorge Basadre (1903-1980).

El azar en el mundo moderno ha sido "domesticado". Pero no plenamente. El existe, si bien el control que ejerce en nuestras vidas y destino va disminuyendo ostensiblemente. Pero hay casos de azar en la ciencia que vale la pena investigar. Y no nos referimos a la famosa manzana de Newton que, bien lo sabemos, es solo una metáfora cuando no una falsedad tan cruda que ofende.

Los descubrimientos de Pasteur, Fleming y Jenner, que han terminado salvando tantasvidas, son una buena demostración de la presencia del azar en el mundo de la ciencia, si bien en esta recibe el nombre de serendipia.

La así llamada historia contrafáctica es un modo de reconsiderar lo ocurrido tomando en consideración alternativas a lo que realmente ocurrió, es decir acercándose a ese ámbito propio del azar[21].

¿Qué habría pasado si Freud no hubiera sido judío, sino un integrado ciudadano de la comunidad vienesa de su época?, ¿y si, en lugar de seguir el consejo de Brücke de alejarse de la vida académica por su condición de judío, hubiera persistido en su empeño de hacer carreraen la Universidad de Viena? ¿Quién habría conocido a Adler y a Jung si no hubieran entabladorelaciones primero amistosas y discipulares y después de abierta enemistad con Freud?

¿Habrían llegado a ser conocidas las ideas de Mendel, si Courrens, DeVries y Tschermak no hubieran tomado conocimiento de su obra? ¿Qué hubiera sucedido con la teoría del ciclo vital de Erikson, si este no hubiera emigrado a Estados Unidos? ¿Cuál

[21] El término *ucronía*, creado por Charles Renouvier en 1857 como un equivalente temporal de utopía, puede serconsiderado un sinónimo. La *ucronía* es "*lo que hubiera pasado si…*" y supone la posibilidad de un cambio radicalde la historia por la más ligera desviación de su curso conocido en un momento determinado" (Renouvier 1945, vol. 2, 844-845).

ISSN: 2617 - 0337

habría sido el destino de la Psicología de la Gestalt de no haber aparecido Hitler en la Alemania de los años 1930?

¿Cómo habría evolucionado el conductismo si John B. Watson hubiera seguido activo en la psicología académica hasta el fin de sus días?

Si el historiador que emplea el enfoque biográfico requiere tener empatía con el personaje que estudia, y si debemos esperar meticulosidad y precisión de aquel que elabora una cronología, en el historiador contrafáctico se requiere todo lo anterior, pero, además, capacidad imaginativa para responder preguntas del tipo "¿y qué habría sucedido si…?"

Dadas las exigencias que plantea la historia contrafáctica y el hecho de que ella juega con la manipulación de alternativas, resulta comprensible que no despierte mucho entusiasmo entre los interesados por la historia de la psicología. Hay quienes la ven como un pasatiempo, o un producto de esta época, en la que se especula, se cuestiona, se relativiza todo, desde lo sagrado hasta lo pedestre[22].

Particularmente ácida ha sido la crítica proveniente de las canteras del marxismo, doctrina que no admite que casualidades y acontecimientos fortuitos puedan cambiar el curso de los hechos.

Sería bueno, sin embargo, enterarnos de que la historia contra fáctica puede mirar a una larga existencia vinculada a algunos de los grandes nombres de la historia. Nada menos que Tito Livio, el gran historiador romano, formula preguntas que siguen el esquema de "¿y qué habría sucedido si…?". Y también encontramos reflexiones que siguen esta línea de entender y analizar la historia en Herodoto, Tucídides y Tácito.

Pero hay más. Como toda ciencia, la psicología también ha estudiado y tratado de explicar y controlar el azar. Freud apenas hace referencia al mismo, y cuando lo hace

[22] De hecho, las historias contra fácticas tuvieron su hora estelar en los años finales del siglo XX y los primeros del XXI. Entre otros, Niall Ferguson organizó un libro titulado *Historia virtual*, en el cual los Estados Unidos nose independizan, Alemania gana la Primera Guerra Mundial, etc. (Ferguson 2011). Véase Fraga (2016).

es para negarlo (véase su Psicopatología de la vida cotidiana, Freud 1968) pero Jung, tan audaz como él, sí buscó que explorarlo y explicarlo, y acuñó el término de sincronicidad en ese empeño.

De otra parte, la consideración del azar en los estudios psicológicos se expresa en los famosos “p” que suelen aparecer en el tratamiento estadístico incluido en la gran mayoría de reportes de investigación.

Investigar la influencia del azar en la psicología y en la ciencia en general es un verdadero desafío, porque la historia estudia lo que pasó, no lo que pudo pasar. Pero resulta siempre interesante hacerlo porque nos libera de esa visión conformista de que las cosas son como tenían que ser, olvidando que al lado de las grandes personalidades y de los importantes contextos sociales siempre están presentes la casualidad y lo imprevisto.

Considerar el azar permite especular, en el mejor sentido del término. Y todos sabemosque la ciencia tiene sus más remotos orígenes en la especulación.

El enfoque de los aparatos

Toda ciencia tiene métodos y técnicas. La medicina los tiene, también la sociología. Pero algunas además tienen aparatos, es decir instrumentos físicos, casi siempre de metal, creados para obtener información y, en muchos casos, obtenerla con gran precisión.

Para seguir con el ejemplo de la medicina, podemos decir que un capítulo muy importante de su historia es el referido a la historia de sus aparatos. El estetoscopio inventado por Laënecc (1781-1826) (Laënecc 1819), y la máquina de rayos X (que fueron descubiertos por Röntgen en 1895) son los más conocidos y populares. Tal vez habría que agregar al termómetro.

Pero se trata de un instrumental sencillo y, con excepción de los rayos X, casi manual.Algunos de ellos han encontrado el camino hacia el ámbito doméstico, nuestras casas: ¿quién no tiene, por si acaso, un termómetro?

ISSN: 2617 - 0337

Desde esos instrumentos la medicina ha avanzado a aparatos de una complejidad y de una apariencia impresionante, como impresionante también es su capacidad diagnóstica o terapéutica. Basta con que veamos un tomógrafo para que nos demos cuenta de eso.

¿Por qué es importante la historia de los aparatos en el estudio del desarrollo de una ciencia? Porque nos dan una información sobre varios aspectos, en primer lugar, sobre qué es lo que se quiere evaluar o medir con ese aparato, es decir cuáles son los grandes problemas y preocupaciones en una ciencia en un momento determinado de la historia. También porque conociendo y estudiando los aparatos podemos tener una idea del nivel de desarrollo tecnológico y científico de una sociedad determinada. Además, la calidad de los aparatos, la "fuerza" de ellos, y hasta quiénes los inventaron y quiénes los usaron, resultan de gran valor para tener una idea de cómo era la actividad científica y los responsables de ella en un momento determinado. De allí, su importancia desde el punto de vista histórico.

Hemos puesto el ejemplo de la medicina, en la cual precisamente se registra un impresionante desarrollo. De la generación de aparatos e instrumentos médicos del pasado son pocos los que han sobrevivido hasta hoy: los rayos X por ejemplo y el estetoscopio, ya antes mencionados. Otros han pasado a encontrar su lugar definitivo en los museos de historia de la medicina. Pero no podemos dejar de mencionar a uno más, al mismo tiempo tan común y tan temido: la inyección, que comenzó a ser muy discutida he investigada en sus posibilidades (junto con las transfusiones de sangre), desde 1650 (Ruisinger 2014).

La psicología también tiene sus aparatos: desde los sencillos tests mentales hasta las elaboradas escalas como las que creara David Wechsler para evaluar la inteligencia. Los puntajes y cocientes que ellos arrojan han ganado entretanto un prestigio tal que pueden determinar el futuro de una persona. Y, si dejamos de lado estos instrumentos, solo basta con que nos demos una vuelta por un laboratorio de psicología experimental bien dotado para que observemos allí la gran cantidad de aparatos que están presentes.

Tanto en medicina como en psicología esos aparatos, además de precisar información y confirmar presunciones, se convierten en irrefutable base para la toma de decisiones, de modotal que el "ojo clínico" y la "intuición del psicólogo" han perdido mucho del valor que antes seles asignaba.

Los aparatos en todas las ciencias no solo responden a las necesidades de precisión y objetividad inherentes a todo saber que se precia de ser objetivo. Son también el resultado del avance progreso industrial: ¿habría podido Wundt proclamar que la suya era una "psicología experimental" si no hubiera contado en su laboratorio con el instrumental que le proporcionaba la firma Zimmerman, una casa especializada en instrumentos de alta precisión en fisiología y después en psicología? Los experimentos, los de Wundt y los de hoy, requieren casi siempre de un instrumental muy sofisticado que solo puede contarse allí donde la industria tiene la capacidad primero de idearlos (vía sus profesionales) y después de fabricarlos (Gundlach 2006).

Conclusión

Basta con lo anterior para poner en evidencia lo variado del arsenal metodológico que tiene a su alcance el historiador de la ciencia, entre ellos también el de la psicología.

Todo fenómeno social y todo hecho histórico encierran una gran complejidad. Lo que ocurre en nuestros agitados tiempos en el mundo de la ciencia, de la política, del arte, lo demuestra demodo palmario.

En el plano de la psicología eso es también evidente. Preguntémonos por qué en los últimos veinte años la psicología positiva ha alcanzado el predicamento del que hoy disfruta, y encontraremos que no se trata solo de una corriente psicológica, sino que también expresa, contextos sociológicos y económicos (una clase media cada vez más autoconsciente, con necesidades más sofisticadas y un mayor nivel de ingreso económico), pero igualmente antropológico (la felicidad no es una ilusión, sino un derecho al que todos podemos aspirar) yhasta teológicos (no hay nada después de la muerte, de modo que la gran meta de todos los seres humanos no es el Paraíso Terrenal, sino la mejor vida que uno pueda tener en este mundo. El estudio de la historia de la

ISSN: 2617 - 0337

psicología demanda paciencia, empatía, mente amplia, concentración e intuición.

Paciencia, porque muchas veces se requiere un minucioso, lento, trabajoso proceso de recolección de datos, desperdigados, ocultados (cuando no lamentablemente destruidos). De eso pueden dar fe quienes en el pasado querían estudiar antecedentes y desarrollos de la psicología en los países del mundo socialista y se encontraban con puertas cerradas, funcionarios poco colaboradores o hasta desembozadamente hostiles. Eso, felizmente, ha cambiado mucho desde el derrumbe del Muro de Berlín.

Empatía, sobre todo, en quienes emprenden estudios biográficos. Además de la sólida investigación que debe sustentar este tipo de estudios, se hace necesario "meterse" en la cabezay en los sentimientos del biografiado, algo que se puede lograr revisando cartas, conversando con familiares y colegas. Pero, no cabe duda, una "pizca" de empatía siempre es necesaria. Repetimos: una "pizca". Porque demasiada empatía puede al final ser peligroso para conservaruna mente amplia.

Eso, mente amplia, es asimismo muy necesaria. Y muy especialmente en psicología. En su historia abundan descalificaciones: de los enemigos de Freud con respecto a él y de él con respecto a sus enemigos, pero también a sus disidentes (a los que él automáticamente clasificaba como enemigos); de los psicólogos soviéticos hacia los occidentales y viceversa. Una mente amplia permite conservar "la cabeza fría", dejar de atender a los calificativos y desprendernos de nuestros prejuicios.

Se requiere también concentración. Concentración en dos sentidos: en el sentido de una atención redoblada y enfocada en cada punto, en cada época, en cada coprotagonista. Pero concentración también como la dedicación a aspectos muy específicos, a determinados aspectos y eventos en la historia de la ciencia. Así, podemos poner como ejemplo el detenido estudio del XXII. Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Leipzig en 1980 (Schönpflug & Lüer 2011).

Conflicto de Intereses

El autor no tiene conflicto de intereses.

Responsabilidad ética y legal

Este trabajo es original e inédito, es el resultado de una investigación propia. Ninguno de los datos presentados en este trabajo ha sido plagiado, inventado, manipulado o distorsionado. Se han citado adecuadamente las fuentes originales en las que se basa la información contenida del artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros trabajos previamente publicados.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada con recursos propios del autor.

Referencias

Ackerknecht, E. (1964). *Breve historia de la psiquiatría*. Buenos Aires: EUDEBA.

Alarcón, R. (1982). Vigencia del pensamiento de Honorio Delgado en la psiquiatría contemporánea. *Revista de Neuro-psiquiatría, 45*, 127-151.

Ash, M. G. (1998). *Gestalt psychology in German culture, 1890-1967: Holism and the questfor objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Basadre, J. (1973). *El azar en la historia y sus límites. Con un apéndice: La serie deprobabilidades de la emancipación peruana*. Lima: P. L. Villanueva.

Bernal, J. D. (1967). *Historia social de la ciencia*. Barcelona: Península.De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. París: Gallimard.

Borch-Jacobsen, M. (2011). *Les patients de Freud. Destins*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions.

Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Bowlby, J. (1990). *Charles Darwin. A life.* New York: Basic Books.

Browne, J. (2009). *Charles Darwin. El poder del lugar. Una biografía*. Valencia: Universitat de València.

Burnham, J. C. (2005). *What is medical history*. Cambridge, Reino Unido–Malden, MA,EEUU: Polity Press.

Celine, L.-F. (1968). *Semmelweis.* Madrid: Alianza Editorial.

Cluny, C. M. (2008). *Atacama. Ensayo sobre la Guerra del Pacífico 1879-1883*. MéxicoDF: Fondo de Cultura Económica.

Corr, P. J. (2016). *Eysenck. A contradictory psychology*. Londres–New York: Palgrave Macmillan.

Delgado, H. (1926). *Sigmund Freud*. Lima: C. F. Southwell

Eckart, W. U. & Jütte, R. (2007). *Medizingeschichte. Eine Einführung*. Colonia: BöhlauVerlag.

Eisinger, J. (2011). *Einstein on the road*. New York: Prometheus Books.

Ellenberger, H. F. (1976*). El descubrimiento del inconsciente. Historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Gredos.

Farcau, B. W. (2000). *The ten cents war. Chile, Peru and Bolivia in the War of the Pacific, 1879-1884*. Westport, Conn.: Greenwood Publishing Group.

Farmelo, G. (2009). *The strangest man, The hidden life of Paul Dirac, mystic of the atom*. New York: Basic Books.

Figueroa, G. (2014). Freud, Breuer y Aristóteles: catarsis y el descubrimiento del Edipo. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría, 52* (4), 264-273.

Fraga, R. (2016). *¿Qué hubiera pasado si…" 2, Historia argentina contrafáctica*? BuenosAires: Ediciones B Argentina.

Friedman, L. J. (1999). *Identity´s architect. A biography of Erik H. Erikson*. New York: Scribner.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. & Laskin, E. (1998). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona:Paidós.

Gay, P. (1989). *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós.

Geuter, U. (1992). *The professionalization of psychology in Nazi Germany*. New York: Cambridge University Press.

ISSN: 2617 - 0337

Graumann, C. F. & Gergen, K. J., eds. (1996). *Historical dimensions of psychological discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gundlach, H. (2006). Was ist ein psychologisches Instrument? *Berichte und Abhandlungen der Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 11*, 27-79.

Hearnshaw, L. (1979). *Cyril Burt, psychologist*. Londres: Hodder and Stoughton. Heinz, A. (2014). *Der Begriff der psychischen Krankheit*. Frankfurt: Suhrkamp.

Hergenhahn, B. R. (2011). *Historia de la psicología*. México DF: Cencage Learning.

Hirschmüller, A. (1990). *The life and work of Josef Breuer: physiology and psychoanalysis*. New York: New York University Press.

Iaccarino, M. (2003). Science and culture. Western science could learn a thing or two from the way science is done in other cultures. *EMBO Reports* [European Molecular Biology Organization], 4 (3), 220-223.

Isaacson, W. (2008). *Einstein. Su vida y su universo*. Barcelona: Debate.

Jacó-Vilela, A. M.; Arruda Leal Ferreira, A. & Teixeira Portugal, F., orgs. (2005). *História da psicología. Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau.

Jamison, K. R. (1994). *Touched with fire. Manic-depressive illness and the artistic temperament*. New York: Free Press.

Jaynes, J. (1987). El origen de la conciencia en la ruptura de la mente bicameral. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Jones, E. (1976). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Paidós, 3 vols. Jones, J. H. (1997). *Alfred C. Kinsey. A public/private life*. New York: Norton. Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.

Karlauf, Th. (2007). *Stefan George. Die Entdeckung des Charisma. Biographie*. Munich: Karl Blessing.

Keynes, M. (1995). The personality of Isaac Newton. *Notes and Records of the Royal Society of London, 49* (1), 1-56.

Koopmann, H. (2005). *Thomas Mann–Heinrich Mann. Die ungleichen Brüder*. Munich: Beck.

Kozulin, A. (1984). *Psychology in utopia. Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Laënecc, R. T. H. (1819). *De l´Auscultation mediate ou Traité du Diagnostic des Maladiesdes Poumons et du Coeur*. París. Brosson & Chaudé.

Lamb, S. D. (2014). *Pathologist of the mind. Adolf Meyer and the origins of Americanpsychiatry.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Leahey, Th. H. (2005). *Historia de la psicología. Principales corrientes en el pensamientopsicológico*. México DF: Pearson Prentice Hall.

León, R. (2016-2017). Una vida rusa en la psicología: a propósito de una reciente biografíade Ivan P. Pavlov. *Acta Herediana, 59,* 80-89.

Lessing, D. (1978). *El cuaderno dorado*. Barcelona: Noguer.

Martin, B. (1981). The impact of research funding on curriculum. *Ed info*, nro. 4, Julio, 45-49.

Maurois, A. (2005). *En busca de Marcel Proust*. Barcelona: Vergara.

Meulders, M. (2010). *Helmholtz. From Enlightenment to neuroscience*. Cambridge, Mass.,y Londres: The MIT Press.

Monod, J. (1970). *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biologíamoderna.* Barcelona: Barral.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago: Andrés Bello.

ISSN: 2617 - 0337

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Payne, M., comp. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales.* Buenos Aires:Paidós.

Phillips, A. (2014). *Becoming Freud. The making of a psychoanalyst*. New Haven y Londres: Yale University Press.

Pickren, W. E. & Dewsbury, D. A., eds. (2007). *Evolving perspectives on the history ofpsychology*. Washington DC: American Psychological Association.

Pongratz, L. J. (1984). *Problemgeschichte der Psychologie*. Munich: Francke Verlag.

Popkin, R. H. (1990). Newton as a Bible scholar. En: Force, J. E. & Popkin, R. H., *Essays on the context, nature, and influence of Isaac Newton´s theology*, Dordrecht– Boston–Londres, Kluwer Academic Publishers, 103-118.

Postel, J. & Quétel, C., comps. (1987). *Historia de la psiquiatría*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Prater, D. A. (1995). *Thomas Mann: a life*. Oxford: Oxford University Press.

Prochnik, G. (2014). *El exilio imposible. Stefan Zweig en el fin del mundo*. Barcelona: Ariel.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Reidl Martínez, L. M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Renouvier, Ch. (1945). Ucronía. *La utopía en la historia. Bosquejo histórico apócrifo del desenvolvimiento de la civilización europea, no tal como ha sido, sino tal como habría podido ser.* Buenos Aires: Losada, trd. de J. Ferrater Mora.

Roudinesco, E. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Barcelona: Debate.

Ruisinger, M. M. (2014). Injektionsspritze und Narkoseapparat. Zum Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Medizin. En: Technoseum, ed., *Herzblut. Geschichte und Zukunft der Medizintechnik*, Darmstadt, Theiss, 24-39.

Said, E. (2003*). Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.

Sater, W. F. (2007). *Andean tragedy. Fighting the War of the Pacific, 1879-1884*. Lincolny Londres: University of Nebraska Press.

Schönpflug, W. (2000). *Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schönpflug, W. & Lüer, G. (2011). *Psychologie in der Deutschen Demokratischen Republik: Wissenschaft zwischen Ideologie und Pragmatismus. Der XXII. Internationale Kongress für Psychologie 1980 in Leipzig, seine Vorgeschichte und Nachwirkungen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholl Latour, P. 2002). *Kampf dem Terror–Kampf dem Islam.* Berlín: Propyläen.

Seymour, S. C. (2015). *Cora Du Bois. Anthropologist, diplomat, agent*. Lincoln–Londres:University of Nebraska Press.

Skidelsky, R. (2010). *Keynes: the return of the master*. New York: Public Affairs. Smith, R. H., ed. (2008). *Envy. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

Söderqvist, T. (2003). *Science as autobiography: the troubled life of Niels Jerne*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Street, W. R. (1994). *A chronology of noteworthy events in American psychology*. Washington DC: American Psychological Association.

Szasz, Th. (1961). *The myth of mental illness. Foundations of a theory of personal conduct*. New York: Harper & Row.

Todes, D. (2014). *Ivan Pavlov. A Russian life in science*. Oxford–New York: Oxford University Press.

ISSN: 2617 - 0337

Valosik, V. (2014). Arabic is blooming. For strategic, business, and cultural reasons, Arabic programs have grown rapidly at U. S. institutions –even surpassing some traditional favorites. *International Educator*, 2014 Language Supplement, 1-8.

Valsiner, J. (2012). *A guided science. History of psychology in the mirror of its making.* NewBrunswick, USA–Londres: Transaction Publishers.

Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1943*). Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.

Westfall, R. S. (2006). *Isaac Newton. Una vida*. Madrid: Akal.

Woodward, W. R. (2015). *Hermann Lotze. An intellectual biography*. New York: Cambridge University Press.

Yarochevsky, M. G. (1979). *La psicología del siglo XX*. México DF: Grijalbo.

Trayectoria académica

Ramón León Donayre

Licenciado en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú, doctor en Psicología por la Julius Maximilian-Universität, en Würzburg de Alemania y doctor en Ciencias, especialidad de Psicología, por la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Ha sido profesor en las principales universidades del Perú, entre ellas: Universidad de Lima, Universidad Nacional Federico Villareal, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional San Agustín, Universidad San Martín de Porres, entre otras, en pre y posgrado.

ISSN: 2617 - 0337