

En Ramírez, Ivonne, Maldonado, Cesar y Villacorta, Richar, *Reflexiones y acciones universitarias en el arte de educar*. Sucre (Bolivia): Ciencia Cuentica.

Las competencias: una reflexión de su abordaje en un contexto de pluralismos conceptuales y de cuestionamientos críticos.

Gantier, Nataly.

Cita:

Gantier, Nataly (2020). *Las competencias: una reflexión de su abordaje en un contexto de pluralismos conceptuales y de cuestionamientos críticos*. En Ramírez, Ivonne, Maldonado, Cesar y Villacorta, Richar *Reflexiones y acciones universitarias en el arte de educar*. Sucre (Bolivia): Ciencia Cuentica.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/nataly.gantier/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pdcp/oex>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VOL.4



Reflexiones y Acciones Universitarias
en el arte de educar

Coordinadores:

Ivonne Ramírez - César Maldonado Sanabria - Richar Villacorta Gúzman

Reflexiones y acciones universitarias en el arte de educar Vol.4

Colaboradores

Arteaga Vera Fulvio Antonio Máximo
Carrasco Poveda M.Teresa
Choque Rodríguez Franz Ariel
Fernández Delgadillo Rubén Gonzalo
Forest Herrera Wilma Gladys
Gallardo Matienzo Germán
Gantier Limiñani Nataly Alicia
Gijón Puerta José
Gonfiantini Virginia
Guzmán Daza Edgar Marcelo
Ibáñez-Cubillas Pilar
Rodríguez Armendariz, Ekaine
Soliz Gemio José Ángel.

Coordinadores

Ramírez Ivonne
Maldonado Sanabria César
Villacorta Guzmán Juan Richar

Editor: Ciencia Cuéntica

Traducción inglés: Lia Fabiana Zegada Ramírez

Ilustración tapa: Luciana Soliz Vásquez

Contratapa: César Maldonado Sanabria

ISBN: 978-99954-2-166-3



ES PROPIEDAD DEL AUTOR

Todos los derechos reservados de esta edición Registro de propiedad intelectual

Depósito Legal: 3-1-200-11 P.O.

ISBN: 978-99954-2-166-3

4ta. Edición: 2020

Contacto: ramirezivonne@usfx.bo

Maquetación: Gustavo R. Moya Torres · guslark@gmail.com

Impreso en "RAYO DEL SUR"

Tel. +591 4 6428699

Calle Colón N° 107 Sucre - Bolivia

Coordinadores

De los cuénticos ...

Maldonado Sanabria F. César, S.I. Entiende algo de filosofía, teología, antropología y estudios culturales porque se sometió al rigor de sus requerimientos (no necesariamente educado ni erudito). Cuéntico por capricho, ahora emplea su tiempo en asuntos más urgentes, por el momento invierte su tiempo en una actividad fascinante “dirigir” un colegio con ciclos primario y secundario, Del Sagrado Corazón. Le interesa barruntar alguna que otra idea para no archivar el anhelo que le hace darse cuenta de algunas cosas, ya le escasea la rebeldía... el resto es sólo un listado inútil.

Ramírez Ivonne. Kinesióloga y Psicóloga. Doctor en Neurociencias clínicas y experimentales Universidad Andina Simón Bolívar- AECID. Doctor en Cs. de la Educación. Especialidad Gnoseología y epistemología U. León-España. Posdoctorado en Cs. sociales de la Fac de filosofía y letras U. de Buenos Aires. Docente en San Francisco Xavier y de la Universidad del Valle (Sucre) Miembro del colectivo INVESTIGASUR y del Grupo de Trabajo de discapacidad de CLACSO y el Grupo “Ciencia Cuéntica”.

Villacorta Guzmán Juan Richar. Cuéntico y caminante de caminos por hacer, parte del equipo del Centro de Investigación y Estudios Transdisciplinarios (CIET), docente por devoción y soñador por formación, trabaja temas de educación-complejidad-transdisciplinariedad en un intento de identificación y postura ante los derroteros de cotidianos de esperanza.

Colaboradores

Arteaga Vera Fulvio Antonio Máximo. Médico Cirujano. Facultad de Medicina. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Especialista en Salud Pública. Colegio Médico de Bolivia. Sociedad Médica Boliviana de Salud Pública. Magister en Salud Pública. Universidad Andina Simón Bolívar. Ha desempeñado las funciones como Responsable de Programa Salud Sexual Reproductiva, Responsable Directorios Locales de Salud, Responsable Seguro Universal Materno Infantil y Jefe Unidad de Epidemiología Servicio Departamental de Salud Chuquisaca. Responsable Departamento de Investigación. Facultad de Medicina. Ha sido Director Hospital Universitario San Francisco Xavier de Chuquisaca. Docente Titular Cátedra de Salud Pública. Facultad de

Medicina UMRPSFXCH. Director de la Revista Científica "Archivos Bolivianos de Medicina". Facultad de Medicina. Doctorando en Ciencias Biomédicas en la UMRPSFXCH.

Carrasco Poveda M.Teresa. Lic en Idiomas inglés y francés. Apasionada por la enseñanza y el fútbol, amante de la interacción educativa innovadora y creativa forma parte del plantel docente de C.B.A y la Universidad del Valle, Sucre. Objetivo final: ser el puntal hacia la excelencia.

Choque Rodriguez Franz Ariel. Licenciado en Kinesiología y Fisioterapia, por la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Diplomado en Formación Docente y Formación Tutorial con Enfoque en Metodología de la Investigación, Maestrante en Educación Superior y Metodología de la Investigación, docente de capacitaciones en el uso de software para procesamientos de datos cuantitativos y cualitativos "SPSS y NVIVO".

Fernández Delgadillo Rubén Gonzalo. Padre de familia, curioso por la ciencia y un admirador del arte, es licenciado en Psicología por la Universidad del Valle (Bolivia), realizó sus estudios de Maestría en Mediación Familiar, Social y Laboral en la Universidad de Granada (España) por la beca de Fundación Carolina. Consultor en la coordinación y ejecución de proyectos sobre gestión de conflictos y cultura de paz, su labor investigativa la desarrolla como docente de pre y posgrado, es también un miembro fundador del Foro Internacional de Mediadores Profesionales (FIMEP).

Forest Herrera Wilma Gladys. Doctor en Educación. Grado de Ph,D en Filosofía. Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Magister Scientae en Educación Superior por la UAGRM, Especialista Universitario en Desarrollo Curricular por la UNED de España. Licenciada en Psicología por la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Diplomada en Educación Superior y Psicopedagogía Laboral por la UAGRM y la UCB San Pablo. Ha publicado las siguientes investigaciones: Evaluación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior. Revista D Astra. Centro de Estudios de Posgrado e Investigación. 2006; La satisfacción de la calidad educativa en la Facultad de Humanidades de la UAGRM. Revista CEPI. UMSFXCH. 2007; Desarrollo Moral en estudiantes de Psicología . Congreso Internacional de Psicólogos 2010; Las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con desempeño académico destacado. Co autora (2014). Ha publicado el libro: Estrategias metodológicas para la planificación curricular en educación superior (2010) y co-autora del Código de Etica de Psicólogos de Santa Cruz.

Gallardo Matienzo Germán. Es Licenciado en psicología, docente universitario de Estadística. Maestrante en el área de Estadística Universidad Tomás Frías de Potosí. Es Director del Departamento de Apoyo y Asesoramiento a Proyectos de la Universidad Privada del Valle Sub sede Sucre. Tiene participación como coautor de artículos en el área social.

Gantier Limiñani Nataly Alicia. Pedagoga de profesión, docente de posgrado e investigadora educativa formada por la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Ha trabajado en instituciones educativas de educación, primaria, secundaria, universidades públicas y privadas; así como instituciones de formación superior como la Escuela de Fiscales del Estado. Actualmente coordina el programa de Doctorado en Ciencias de la educación del CEPI- USFX. Tiene un doctorado en Ciencias de la Educación.

GijónPuerta José. Licenciado en Ciencias y Doctor en Pedagogía, es profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, donde imparte clases en los grados de Educación Social y Pedagogía y en el máster de Formación del profesorado de educación secundaria (MAES). Actualmente es Secretario de la revista científica Journal for Educators, Teacher & Trainers JETT y Director de Grupo de Investigación ProfesioLab, Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización. Sus líneas de investigación actuales giran en torno al bienestar humano a través de la Intervención Asistida con Perros, el uso docente de las grandes teorías de la ciencia -teoría de la evolución de Darwin- y la formación para la enseñanza del emprendimiento, siendo Chair de la Research & Development Community Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (RDC ENTENP-ED) en el seno de la Association for Teacher Education in Europe -ATEE-.

Gonfiantini Virginia. Doctora en Pensamiento Complejo (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México), Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Coordinadora del Programa de Posgrado para Extranjeros (UNR). Profesora de Doctorado y Maestría (México y Argentina), Profesora de Institutos de Formación Docente (Argentina). Ha escrito libros y artículos referidos a educación, complejidad y formación docente. Conferencista en Congresos Nacionales e Internacionales sobre educación.

Guzmán Daza Edgar Marcelo. Licenciado en psicología Universidad Privada del Valle Docente con formación psicoanalítica de orientación lacaniana, Licenciado en sociología por la Universidad de San Francisco

Xavier de Chuquisaca. Actualmente es Director del Departamento de Psicología de la Universidad Privada del Valle Sub sede Sucre, Bolivia.

Ibáñez-Cubillas Pilar. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Máster Oficial en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Doctora del programa en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Contratada Pre-doctoral (2014-2018) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Es miembro del Grupo de Investigación ProfesioLab (SEJ059), Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización, Secretaria Técnica de la revista Journal for Educators, Teachers & Trainers -JEET- y Co-Chair de la Comunidad de Investigación y Desarrollo Enabling Teachers for Entrepreneurship Education en la Association for Teacher Education in Europe -ATEE-. Entre las líneas de investigación se encuentra el estudio de las tecnologías de la información y la comunicación, las comunidades virtuales, el desarrollo profesional, el emprendimiento, el diseño y uso de mapas conceptuales.

Rodríguez Armendariz, Ekaine. Terapeuta Ocupacional que obtuvo su Doctorado en Neurociencias por la Universidad de Salamanca (España). Actualmente, divide su tiempo entre la práctica clínica, la docencia y la investigación. Los últimos años de su trabajo clínico los ha desempeñado en centros pediátricos especializados en desarrollo infantil. Mientras que la docencia la ha llevado desde Salamanca hasta México o Bolivia. Entre las publicaciones más notables se encuentra su colaboración en el año 2017 en el libro Infancias... Miradas e Intervenciones que publicó la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia).

Solíz Gemio José Ángel. Licenciado en Psicología de la Universidad Mayor de San Simón, Doctorado en Educación Superior de la UMFA, docente Doctorado en Ciencias de la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (U.M.R.P.S.F.X.CH.), docente del Doctorado en Defensa y Seguridad de la Escuela de Altos Estudios Nacionales (EAEN), docente invitado del Doctorado en Educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar de la Escuela Militar de Ingeniería. Conferencista y autor de publicaciones en el ámbito de su formación.

INDICE

Presentación

Juan Richar Villacorta Guzmán9

Prólogo

César Maldonado S,J. Colegio del Sagrado Corazón 13

Pensamiento y Educación

¿Mentes prestadas? el trabajoso intento de pensar y de hacerlo constar: reflexiones entre ética y literatura latinoamericanas

César Maldonado. *Colegio Del Sagrado Corazón, Bolivia* 15

Bolivia y el reto de educar para caminar en la diferencia: Cátedra para la paz

Fernández Delgadillo, Rubén Gonzalo. *Universidad Franz Tamayo – Sede Académica Santa Cruz, Bolivia* 29

De lo disruptivo en el *kairos* educativo. Análisis desde la racionalidad no-lineal

Gonfiantini Virginia, *Universidad del Rosario, Argentina*..... 51

El ratón y su pandilla: El imperio contra educa a los “monstruos y brujas rebeldes

César Maldonado *Colegio Del Sagrado Corazón, Bolivia* 65

Las competencias: una reflexión de su abordaje en un contexto de pluralismos conceptuales y de cuestionamientos críticos.

Gantier Limiñani Nataly Alicia, *Bolivia* 77

Pensamiento lógico e investigación

José Ángel Solíz Gemio, *CIET, Bolivia* 95

Universidad y sociedad

Generando conocimiento con estudiantes universitarios: ejemplo del uso de metodologías activas en el grado de educación social en la Universidad de Granada, España

José Gijón Puerta, Pilar Ibáñez Cubillas. *Universidad de Granada, España* 109

Actitudes de los estudiantes de psicología frente a la investigación

Ivonne Ramírez, Edgar Guzmán, Germán Gallardo. *Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca- Universidad del Valle, Bolivia* 121

Docencia mediante el aprendizaje basado en problemas en ciencias de la salud

Rodríguez Armendariz, Ekaine . *Uutchi Desarrollo Infantil. Vitoria, España.*137

Dificultades de los universitarios Facultad de Medicina para la elaboración de protocolos de investigación

Arteaga Vera Fulvio Antonio Máximo. *Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia*151

El clima ético en el ámbito universitario

Forest Wilma. *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Bolivia*163

Utilidad de los de mapas conceptuales en instituciones de educación superior

Ibáñez-Cubillas Pilar, Gijón Puerta José. *Universidad de Granada, España*195

Epílogo

César Maldonado S,J. *Colegio del Sagrado Corazón*231

PRESENTACIÓN

VILLACORTA GUZMÁN JUAN RICAR

El texto que se pone en su consideración, tiene dentro de sí una característica que no coincide con el texto, pues dentro del estilo de los autores se podrán encontrar “flexiones” e “irreflexiones”, eso debido a que los autores, coherentes con el estilo de la serie, simplemente van saltando de planeta en planeta, en cuanto los distintos derroteros educativos, que no buscan respuestas, sino el dejar algunos mojones irreflexivos en algunos casos, por lo cual es necesario tener un color de lentes variados, acorde al tiempo y clima cambiante, tal cual ocurre hoy en medio de las grandes ciudades, donde no es extraño salir con paraguas, con una ropa gruesa y tener a mano una ropa delgada, de esa manera los autores nos permiten un paseo por distintos derroteros, donde el mapa de viaje cada uno lo puede elaborar, además, para aquellos que quieren realizar una visita lógico secuencial pueden hacerlo.

Con Maldonado, a su típico estilo podemos pasear siguiendo su lectura filosófica latinoamericana en un intento de deconstrucción “*maldedonesca*”, de las posibilidades de auto-eco- pensamientos agregados a veces cómodamente de la mano de un autor, para después soltarse de la mano y pasar a la contemplación de los derroteros, que con posterioridad o anterioridad, nos dará la posibilidad de que cual “*Speedy Gonzáles*” en su versión boliviana se puedan identificar los rostros no reconocibles de quienes construyen los nuevos espacios de extirpación de idolatrías de seudo poder.

El reto para educar en la diferencia, tiene dentro de sí el desafío de América Latina en General y de Bolivia en lo particular, donde uno puede descubrir entre líneas la tensión entre globalización y globalización, pero también internamente se dan algunos pasos en cuanto a la posibilidad de ver la paz no como algo estático, sino sabiendo que emergen nuevas posibilidades de análisis, crítica y reflexión como alternativa provocativa.

Gonfiantini, nos permite ver las nuevas irrupciones e interrupciones que van cuestionando a la realidad, en un lenguaje didáctico pedagógico busca ante todo llevar al lector hacia la racionalidad no racionalizada de quienes pueden marcar la posibilidad de otras alternativas de procesos educativos innovadores.

Las competencias, un término trillado y muchas veces desgastado es abordado para poner nuevamente en la mesa educativa la tensión entre la ciencia de la educación y su relación con el ámbito de las ciencias empresariales (de ahí nacen las competencias), para desde allá descubrir el lenguaje oculto de un sistema socio-político económico que subyace a la propuesta de las competencias.

Solíz, busca no encubrir a la lógica tradicional a la que nos acostumbramos en nuestro paso por los distintas jaulas académicas, para que sin perder la esencia de todo proceso poder entender que la lógica necesariamente debe ser mantenida, pero que por encima de ella debemos abrir puertas y ventanas, para de esa manera poder investigar con "luz natural" y no la artificiosamente creada.

La generación de metodologías activas es la búsqueda de todo proceso educativo, será desde allá que los colegas de la Universidad de Granada plantean que esa dinamicidad no sólo es necesaria, sino que, cuestiona a todo docente que quiera preciarse de innovador, es un camino interesante, el cual acompañado por datos hacen de la educación una continua búsqueda.

Ramírez y colaboradores nos presenta a su estilo la preocupación hacia la ciencia, ahora con una mirada en el ámbito de la psicología, donde se puede ver que la tensión entre pasiones e intereses, necesariamente es mediatizada por elementos internos y externo que hacen al proceso de formación profesional, los datos muestran que la necesidad de apoyo y de coherencia académica es una directriz en el ámbito académico, pues si bien existen inquietudes por los datos obtenidos, más se orienta a lo profesionalizante que a lo investigativo, de ahí la necesidad de plantear posibilidades de coherencia académica, el desafío está lanzado, corresponde ahora a docentes, estudiantes y autoridades, clarificar el horizonte de sentido del currículo institucional.

El aprendizaje basado en problemas desde una búsqueda literaria, busca mostrar la importancia de mirar a la educación en el ámbito de la salud desde una postura crítica, en la investigación campo muestra una carencia

en dicho sentido, lo cual a su vez genera una serie de dificultades pocas veces visualizadas o simplemente no permite en muchos casos abrir puertas y ventanas educativas.

Arteaga nos provoca a ver la tensión entre el docente lineal y el docente creativo, en un intento reflexivo, muestra la necesidad de manejo de protocolos (característico del ámbito de la salud), pero que ellos a su vez no necesariamente son entendidos desde la tensión entre necesidad y realidad, de ahí la importancia de cuestionar a la salud y ante todo al proceso educativo en el campo de la salud.

Para trabajar el ethos de la Universidad tenemos en la propuesta de Forest una posibilidad de manejo académico, el cual a partir de una propuesta sustentada en la racionalidad académica permite un acercamiento analítico con manejo de datos de manera coherente, con dicho trabajo podemos tener el manejo de datos de una manera clara y del método científico secuencial como elemento de trabajo académico.

Los mapas conceptuales son analizados por los autores desde la triple perspectiva: su presencia histórica, su aporte a la educación y su aplicabilidad didáctica dentro el proceso educativo, será desde dicha experiencia que se podrá ver que los mapas conceptuales son un instrumental didáctico pedagógico que puede ser importante en todo proceso educativo, su aplicación práctica enriquece al artículo y lo hace aplicable en lo cotidiano del aula.

Juan Richar Villacorta Guzmán

CIET - COCHABAMBA

PRÓLOGO

Reflexiones universitarias en el arte de educar sigue aumentando en número y en aportes. Las mentes y los afanes no se cansan y quieren decir algo con el fundamento que pudiera merecer una buena reflexión que para más inri quisiera referirse a la educación.

Reflexión debe tener algo que ver con el reflejo que nuestro quehacer académico o investigativo pudiera pedirnos o desafiarnos. Quienes se atreven en este volumen acuden a sus experiencias y especialidades para reflejar lo que hacen y los que les fascina o desafía. Reflexión también tiene que ver con esto de meditar o ponerse a pensar con detenimiento sobre algún tema que nos desafía o sobre el que trabajamos en las aulas o en los campos. Reflexión también tiene el sentido espiritual de ponerse en situación para sacar algún provecho sobre algo que nos cuestiona o interesa; se dialoga con la trascendencia en un afán de sincero vaciamiento y fortalecimiento.

Quien se enfrenta a la idea o a varias de ellas tiende a ser tentado (no se sugiere aquí que el pensamiento sea pecaminoso ni remotamente escrupuloso, lo puede ser en el detalle y en la atención a la profundidad, que también es reflexión) por el diálogo y el barrunto que tiende a opinar con fundamento sobre lo que ocurre en la calle, en los libros, en nuestras mentes, en nuestras aulas y en la misma curiosidad.

Usted acude a doce investigaciones o reflexiones. Se ha dividido el volumen en dos partes. Los escritos referidos al *pensamiento y a la educación* y, la segunda parte, lo referente a la *universidad y la sociedad*. Las dos partes tienen la conveniencia del orden, no de la discriminación, la del parentesco, no el de la diferencia.

Una vez más participan en el volumen académicos e investigadores de diferente formación y exposición, por sus experiencias de aula, dirección o trabajo de campo. De nuevo nos visitan los amigos de España, de la Argentina y de diversas universidades de nuestro terruño tan poco visitado por reflexiones que partan de las universidades o quieran tomarse en serio las ideas, más que los cargos.

La parte de *pensamiento y educación* quiere lidiar con ideas no necesariamente teóricas. Lo que deviene de la educación o de la domesticación por lo practicado o pactado en educación pueden ser el reflejo de esta parte.

Por la educación devenimos domesticados, tendemos a ser críticos o simplemente repetimos ideas o pensamientos que se nos dan patentados. La cátedra o el aula, no necesariamente son contestatarias, a menudo se sumen en la repetición; en esto también peca la calle, en sus modas y sus modos de comportamiento o de paseo. El continuo desafío de entender la educación en la dinámica del diálogo con las ideas y las realidades, con los valores o antivalores que se implantan; incluso bajo el desafío de que solemos confundir educación con adoctrinamiento o simple repetición. El tipo de mentes reflexivas, críticas o domesticadas se entiende en esta parte.

La parte de *universidad y sociedad*, no divorciada de la parte anterior, sino porque sus contenidos se encargan de temas universitarios y de sus quehaceres. Los temas se desenvuelven en los desafíos de producir conocimientos, los enfrentamientos de los estudiantes ante la investigación real y la elaboración de protocolos referentes a la investigación. Los problemas de la docencia en un franco encaro con la investigación y la fascinación por el conocimiento y su producción, también forman parte de esta. Cuándo no, el asunto ético, desde el copiar hasta el ser honrado en la puesta en escena del conocimiento y su producción mediante la investigación o la simple apropiación de los conocimientos para validarlos como producción propia sin tomarse la molestia ni la valentía de usar conocimientos producidos por otros. En el trayecto se hace fama con las ideas de otros. Y los famosos mapas conceptuales que son un buen armamento para entender el contexto epistemológico en el que nos movemos, pero no deberían ser el final de un proceso de educación superior. Los mapas conceptuales ayudan a arrancar, desde un contexto, hacia una producción dialogante de conocimientos, mejor si a través de la investigación.

Admiraciones a la Dra. Ramírez, quien en su porfía incansable y obstinada sigue procurando estas Reflexiones, en estos afanes sigue reuniendo a una academia dispersa, no por la división, sino por la geografía. Su porfía apunta a lo diverso, esto sí. Ella siempre tiene el ingenio de lograr la cercanía y la fascinación de perseguir académicamente a los que pudieran aportar con reflexiones. Ella tiene inserto el bichito de la investigación y sabe que en otras esferas existen amigos que se atreven con las ideas reflexivas y que piensan su situación desde una seria ubicación epistemológica.

Por lo demás, los yerros son nuestros y los aciertos pueden pertenecerle una vez que las lides reflexivas nos sean comunes.

MENTES PRESTADAS?

EL TRABAJOSO INTENTO DE PENSAR Y DE HACERLO
CONSTAR: REFLEXIONES ENTRE ÉTICA Y LITERATURA
LATINOAMERICANAS

COLONISED MINDS?

THE HARD INTEND TO TRY THINKING AND SHOWING IT:
BETWEEN ETHICS AND LATIN AMERICAN.

MALDONADO, S.I. F. CÉSAR

Resumen

Europa nos suena atractiva, impuso la conquista territorial y epistemológica. La moda de ser nos llegó y se nos impuso desde ahí. En breve, la manera de ser y de proceder han sido aprender a occidente y la educación de hizo al modo de occidente, en esto entra la trama de las sociedades letradas, occidente y las iletradas, las culturas orales, con folklore, artesanía. El procedimiento y las normas aparecen según occidente, los procedimientos éticos, los estilos, las modas, todo, según occidente.

La literatura latinoamericana de los 70' y 80' quiso tomar una personalidad propia y quiso representar la realidad casi generalizada de dictaduras. Se convirtió en la presencia pensante

y representativa a falta de un pensamiento estructurado y debido a los masivos exilios, hasta la literatura se produjo desde el exilio.

Palabras Clave

Pensamiento ético. Literature latinoamericana. Dictadura.

Abstract:

The way of being, performing, and creating is after all the way of Western Culture. Education, writing, representation still is the way of learning and assimilating the Western way of being.

This paper explores how Latin American writers, back on the 70s and 80s, where the ones confronting totalitarian governments. Artists' creations were one of the main ways of claiming, not only human rights,

but also the injustices committed by dictatorial governments. Also, since early 1960s, literary writers were creating social sciences, because of the lack of social scientists, who were mostly on exile inexistente. In short, literary writers were at

the same time thinkers, political activists and creators.

Keywords:

Ethical Thinking. Latin American Literature. Dictatorship.

Asuntos sin vespertino destino. Pre calentamiento.

¿Se imaginan leer a Proust en la cumbre de Pongo, camino a Oruro o en la cumbre, camino a El Palmar, enfrentarse con los argumentos de Sartre y escuchar a Mozart camino a una parroquia rural? No sé si los contextos importen tanto, cuanto las creaciones.

Nuestra cultura y sabiduría se basan en conocer los nombres, los pensamientos, las composiciones, las capitales, los actores y las actrices de Norte América o de Europa. Nuestro talento sapiencial se mide a partir de contenidos y de epistemologías occidentales. Seguro que nos suenan folklóricos o remotos -¡vaya cercana lejanía!- nombres como los del inca Garcilazo de la Vega, Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, el orador y creador de la imagen de la mamita de Copacabana; debe sonar extraña la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala o los Documentos de Huarochirí. En lo más cercano, Patzi, Cárdenas y el Mallku nos suenan más políticos que intelectuales.

Nos llaman la atención el origen, la chompa y la indumentaria de Evo y no tanto su astuto procedimiento ni su capacidad de liderazgo. Hasta ahora ni siquiera nos llaman la atención el intenso despliegue de seguridad a su alrededor, ni la cantidad de blindados, nunca antes vistos en nuestra historia; ni siquiera nos llaman la atención la cantidad de lujos en palacios piramidales.

Quizás nos interesa más el folklore nacional para bailarlo y ponerlo en las calles y más la música clásica para encontrarla en salas selectas y en propagandas grandilocuentes, incluso oficiales. Los clásicos, no por el rock o la música de los 70', sino los de grandes compositores nos interesan en conciertos o en encuentros personales mientras escribimos un razonamiento o hacemos una reflexión, cuando queremos descansar. De alguna manera, nuestra formación nos ha presentado una alcuña de creaciones y de pensamientos que van de lo sofisticado, léase académico y cultivado, a lo artesanal, folklórico y "elemental", léase lo menos cultivado,

más ligado a lo oral que al documento que se pasea por las grandes salas.

¿Qué es lo que finalmente determina lo que es arte y lo que es folklore, qué lo que es una obra de arte, de una artesanía y con ello el precio, el museo o un mercado popular y los especialistas que lo frecuentan y califican?, ¿Qué es lo que determina la sabiduría personal patentada en forma de autoría o de documento, de la sabiduría comunitaria, oral y dominada por todo un colectivo?

El conocimiento occidental ha privilegiado el personalismo y el individualismo, ha patentado no sólo los productos del mercado, con ello sus maneras de producir conocimiento y nos exige citarlo, aprenderlo, repetirlo, consumirlo y dominarlo continuamente, enseñarlo en nuestras aulas y pedir razón de ello a nuestros hambrientos estudiantes.

¿Criollos pensamientos?

La actividad intelectual es una continua tentación a la fama o al compromiso. Edward Said (1996, 2000) en su condición de palestino comprometido con su tierra y su pueblo recordaba que su compromiso intelectual era pensar en orden a solucionar los problemas que ciertas situaciones vitales le exigían. Él asume que el ser individual y el colectivo son uno solo en el pensamiento y la creación intelectual. El ser pensante es producto de sus circunstancias y se debe a ellas, para transformarlas o para perpetuarlas. Contra el intelectual típico que parece perdido en una especie de neutralidad, este autor proclama que alguien que se implica con personas no puede sino desgarrarse y mostrar su postura ante una situación. Pensamiento que no se compromete ni presenta soluciones, es pensamiento que permite el estado de cosas y se convierte en una especie de estética mental.

El euro centrismo o la dictadura epistemológica europea ha tendido distintos tipos de contestación desde mentes periféricas. Los resultados no siempre han sido exitosos. Cuando Europa cuestionó algo emprendió polémica contra ella misma. Los llamados filósofos de la sospecha, por Marx, Freud y Nietzsche, dudaron más de los sistemas ideológicos, morales y de dominio, que de los sistemas de producción de pensamiento, es decir de las epistemologías dominantes, occidentales que tienen al mundo suspendido en una suerte de conocimiento patentado y dominante.

Derrida (1967, 1983, 1987, 1994) en su tiempo pretendió cuestionar el pensamiento occidental para producir otro no menos occidental; él, como en su tiempo Descartes y Kant, cuestionan las bases del conocimiento con una constancia euro céntrica, nada dialógica con otros sistemas de

conocimientos no occidentales¹. El occidente se ha empeñado en un diálogo o una polémica consigo misma, sin considerar demasiado a otros actores y a otras mentes. Estas reacciones asemejan una suerte de cansancio contra sí mismo para plantear otro modelo con fecha de caducidad. Se desconstruye un sistema para ponerlo en el sistema del envejecimiento natural o forzado del pensamiento y de la práctica que ese pensamiento o sistema pudiera generar.

Para ofrecer una corriente distinta a la del sistema de pensamiento occidental, los pensadores indios de la corriente subalterna como Guha (1988), Prakash (1994), Bhabha (1994), Spivak (1999) y Chakrabarty (2000) han criticado el dominio del pensamiento occidental como la presencia continua de la colonización y en un sentido como la dictadura epistemológica sobre los pueblos colonizados y dominados. ¿Se puede saber y conocer, hacer ciencia sólo desde la epistemología euro céntrica? En otras palabras, ellos hacen notar que el pensamiento occidental y su metodología racionalista ha sido impuesto en la academia y en los círculos de pensamiento como la vía "idónea" y única para producir conocimiento. Otros pensamientos más artesanales, sujetos a la opinión y a la creación y manejo de otras epistemologías son tratadas con menos respeto y consideración científica², como si el pensamiento occidental no hubiera tenido orígenes localizables y a menudo étnicos. La pena es que estos autores tan novedosos han sido atrapados en la academia norteamericana y son grandes presencias en las universidades, no tanto en los suburbios.

América Latina produjo una serie de pensadores que pretenden crear pensamiento y transformación a partir de sus realidades. Inspirado en corrientes europeas y sobre todo en los pensamientos de Levinas (1961, 1984, 1991), surge la escuela de la filosofía de la liberación, muy ligada al quehacer teológico de la misma clase y también a la pedagogía. El que estas ramas de conocimiento hayan reflexionado la presencia de un ser ignorado capaz de producir transformación y de ser presencia alterna en sí mismo, provocó gran curiosidad en todo el mundo; pero esta corriente pronto fue atacada de ser un movimiento más político que epistemológico y eventualmente fue ignorado. Esta corriente por su insistencia en el otro

1 Ha de ser una penosa catástrofe la que nos ha de permitir percatarnos de que el pensamiento y la práctica musulmanas dominan sobre un gran porcentaje del mundo. La importancia creciente de la China hace girar las cabezas epistemológicas tras su éxito económico a partir de un régimen aparentemente comunista lidiando en una economía de mercado.

2 Es poderosa la imagen del científico árabe que se presenta a una convención vestido a la usanza árabe. A pesar de su sabiduría occidental, nadie le presta atención hasta que se presenta a la convención vestido de occidental. Esta imagen se refiere en **El principito** de Saint Exupéry.

alternativo tuvo fuerte contenido ético y de compromiso, una alternativa ontológica más que epistemológica.

¿Después de todo cuál es el papel de los intelectuales en América Latina? Nicola Miller (1999) hace una revisión sobre ellos y de su papel político, cultural y concluye que los intelectuales latinoamericanos han jugado roles marginales tanto en las cuestiones del poder como en el rubro del pensamiento y de la ciencia. Los pensadores latinoamericanos, a menudo, han tenido que hacer otras cosas para vivir y que su actividad intelectual se debió más a un empeño personal, por lo que los intelectuales de esta parte del mundo han parecido más entes solitarios enfrentándose a sistemas religiosos, políticos, sociales y económicos en una suerte de quijotismo. A esto se suma la alta tasa de analfabetismo y de escasa formación universitaria capaz de producir profesionales que puedan proponer, producir conocimientos y copiar menos, y repetir sistemas de pensamiento, sin producir mucha innovación.

Mignolo (1999, 2000, 2005), un argentino que enseña en la universidad de Duke ha heredado la corriente de pensamiento subalterno para proponer la posibilidad de descolonizar el pensamiento latinoamericano de la corriente occidental. Sus propuestas son interesantes, junto a las de Yúdice (1992), Sarlo (1988), quienes sostienen que el quehacer intelectual latinoamericano ha de aprovechar las crisis por las que el continente atraviesa para proponer un sistema de pensamiento acorde a las realidades. Lo que no toman en cuenta estos intelectuales académicos es que los actores del cambio no son los pensadores, sino los actores sociales, a veces sin mucha formación académica.

El intelectual latinoamericano o ha sido un ser comprometido con su realidad y, por tanto, sin mucho reconocimiento en la academia o ha sido un asimilado a la academia de tipo occidental, que lo ha empleado en sus centros de producción de conocimiento, las universidades y, con raras excepciones, como asesores de empresas o de gobiernos. Estos últimos han estado siempre lejos de sus fronteras y sus realidades sobre las que piensan y con las que se gana la vida. Quizás sea Wolfowitz quien haya pasado del mundo académico al mundo de la política para patentar y poner en práctica su teoría de la guerra preventiva que ahora alimenta la lucha contra el terrorismo.

Un autor que ha hecho una aproximación interesante al pensamiento popular ligado a la producción y a la cultura popular es Néstor García Canclini (1990, 1995, 1997, 2003). Este introduce un término interesante para

reflexionar las culturas que se interconectan, se comunican, producen para sobrevivir y con esto crean distintas maneras de procedimiento, producción, identidad y pensamiento; su término es el de la hibridación. Según él las culturas, si no todas, se han inter influenciado y cambian en torno a esto y devienen diferentes, híbridas. El aporte mayor para este fenómeno es la expansión de los medios de comunicación, los reclamos del mercado, de su presencia en todos los rincones y la confluencia de los distintos actores culturales en torno a la comunicación y al mercado. Esto tiene algo que ver con lo que Gruzinski (1999) postuló sobre el pensamiento mestizo, pues el conocimiento proviene del intercambio de mentes y estas mentes son generalmente culturales, religiosas o políticas y localizadas, diversas, unas más influyentes y dominantes y otras, más influidas y dominadas.

Pero el pensamiento latino americano, si bien no tan trascendente, es muy rico en su creatividad y planteamientos. Miller (op.cit) postulaba que hasta cierta época el pensamiento y su producción en esta parte del mundo había sido privativo de las clases altas que podían costearse el "ocio" o una educación superior, y con esto, el tiempo para fundar círculos o centros culturales.

El indianismo, que no el indigenismo. Asuntos con mentes propias.

Ahora, a partir del resurgimiento del movimiento indianista o étnico, surgen intelectuales indígenas orgánicos, en el sentido de Gramsci (Cf. 2000). Estos intelectuales no sólo tienen formación universitaria, sino que piensan cultural y étnicamente a partir de sus orígenes y con armas metodológicas y conceptuales prestadas de sus pasados y de su propio entorno. Las tres Américas tienen un creciente número de intelectuales indígenas que no sólo piensan sino que participan también en la reconstrucción de sus identidades y protagonizan políticas locales. Su práctica intelectual es de compromiso y de propuesta cultural y a menudo, nacional, empero desde un punto de vista étnico, local. No es casual que la política boliviana tenga tantos actores étnicos con buena formación académica, cada vez más alejados del oficialismo que en principio logró aglutinarlos. Su oficio, además de cierto ejercicio occidental, lo fue también comunitario, casi de diálogo con los ancestros, la sabiduría colectiva y la propuesta de la reivindicación del pensamiento oral, activismo político y sindical.

Estos movimientos son fundamentalmente diferentes a los contenidos en la literatura indigenista de las décadas de los 50', 60' y 70', esta corriente exponía la problemática indígena o campesina a partir de los abusos del estado o de los patrones. Los autores, no necesariamente campesinos o

indígenas, asumen la voz y las aspiraciones, el sufrimiento de las masas campesinas e indígenas que describen. Sus novelas tienen mucha influencia marxista, algunos autores indigenistas hasta son afiliados a los partidos comunistas de sus países, Lara en Bolivia, Alegría y Arguedas en el Perú. El grupo indígena es un material interesante, pero poco consultado al momento de ser representado por otros, quizás con la excepción de José María Arguedas, se escribe sobre ellos, se asume su representación y se ficcionaliza su problemática, a pesar de su enfoque realista, pues se intenta pintar la realidad marginal y de abusos contra los indígenas.

Es por demás interesante que los indígenas intelectuales escritores no escriban novelas ni mucha poesía, sino que se dediquen más a las ciencias sociales o humanísticas. Es más interesante aún que estos intelectuales hagan poca alusión a esa corriente literaria, indigenista, ni tomen como base de su pensamiento los contenidos de las obras indigenistas. El movimiento de intelectuales indígenas decide asumir su propia voz y representarla en esferas de diálogo, polémica, propuesta y afanes de cambio. Por supuesto sería materia de otro ensayo la diferenciación étnica que este grupo provoca al interior de sus grupos de origen, ante la aún mayoritaria masa pobremente educada y en condiciones paupérrimas y de marginación.

El trabajoso intento de pensar: la ficción pensante.

No es un término consagrado, pero me he de referir a la literatura más famosa, latinoamericana, como la imaginación de los creadores más versados en técnicas. En Latino América los literatos, ni los intelectuales en general, han sido tales a tiempo completo. A diferencia de los intelectuales europeos y norteamericanos que lo son a tiempo completo y producen, generalmente desde círculos académicos, los latinoamericanos han tenido que trabajar para mantenerse y luego escribir para no dejarse comer por su capacidad creativa. Estos creadores son realmente osados y se imponen a las limitaciones. Muy pocos autores viven de sus obras. Rulfo fue un empleado público, García Márquez sigue dedicado al periodismo, Neruda fue diplomático y político, Paz fue académico, visitante continuo de universidades norteamericanas, lo mismo que Fuentes. Paz Soldán enseña en la academia norteamericana y desde ahí escribe sus interesantes intrigas. Algunos autores como Vargas Llosa se dedicaron incluso a candidatos y, una vez fracasados se exilian y escriben desde un escritorio en Europa; quizás este es de los pocos que viven de sus escritos, junto a Isabel Allende. Aquel vive entre Madrid, París y Londres, esta vive en California y tiene una producción de una novela anual. Roa Bastos ha retornado al Paraguay después de un largo exilio ¿parisino?; Carpentier se refugió en la patria de

sus ancestros y allí entregó sus huesos tratando de perseguir **Los pasos perdidos**.

El común de estos autores es que argumentan en forma de ficción sobre la realidad latinoamericana. No es casual que los críticos identifiquen a **Cien años de soledad** con la historia latinoamericana llena de superstición, de imaginación, de creatividad, de movimientos sociales violentamente reprimidos, de familias, muy pocas, que dominan países íntegros. Estos autores aprenden a escribir desde sus experiencias propias y desde sus propios yerros o previos intentos fallidos. De entre estos, los que más se profesionalizaron como escritores son Vargas Llosa y Allende.

El público de estos autores no es precisamente el latinoamericano, más bien con poco acceso a la literatura y aún con poco hábito de lectura. No es casual que la mayoría de estos autores hayan sido descubiertos en Europa o en Norte América. Quizás las excepciones a esta afirmación sean las campañas escolares de los estados de México que reparte gratuitamente las obras de varios de sus autores en las escuelas y colegios y la política educativa cubana que también infunde el espíritu de lectura³. A esto se suma la otrora increíble capacidad de los argentinos de leer y consumir a sus propios autores.

La creación literaria latinoamericana había sido con frecuente pasmo, muy aislada. La época en la que surge una producción masiva y de calidad viene con el advenimiento del movimiento del Boom (epíteto puesto por la academia norteamericana) que engloba no necesariamente producciones uniformes, ni autores que puedan parecerse. Entran en este grupo autores como García Márquez, Vargas Llosas, Fuentes, Donoso, Sábato, Cortázar, Rulfo, Piug, Allende, con mucha posterioridad; alguno ha intentado también poner en este grupo a Borges. De ellos muy pocos han vivido permanentemente en algún país latinoamericano. Cortázar, Vargas Llosa, Allende, Borges han producido desde otros países y han adoptado ciudadanías ajenas. García Márquez se cambió de país y ha vivido en México. El caso de compromiso y de transformación más interesante es el de Ernesto Sábato quien, siendo uno de los primeros doctores en física nuclear en el continente Sud Americano, renuncia a la ciencia con su testimonio de **Uno y el universo** y se compromete con el comité de la verdad, interesado en esclarecer el período oscuro de las dictaduras militares argentinas. Sus fuentes de ingreso no son sus obras sino sus pinturas y grabados.

3 El tipo de material que inculca y los propósitos de ello debiera ser parte de otro tratado; empero, ¿qué gobierno no se dedica a su oficialismo mediante la educación?

La literatura latinoamericana es de mucha calidad y de gran creatividad; pero esto no ha hecho que la literatura en general se haya hecho popular en muchos círculos latinoamericanos. La literatura sigue siendo, en un sentido, elitista y sumida y consumida a y en círculos muy pequeños; se somete a salones de conferencia y a estudiosos o estudiantes. ¡Una realidad disfrutada en la letra, quizás en ambientes ajenos a su inspiración!

El compromiso, quizás inadvertido de todos los autores que han trascendido es el haber hecho conocer la realidad latinoamericana en otros continentes y en círculos intelectuales prestigiosos. El valor de esto es que muchos autores han escrito lo que los especialistas llaman, novelas históricas bañadas de realismo mágico, si es que la combinación es posible. En un sentido los autores han echado mano de sus respectivas realidades para exponerlas en forma de obras literarias.

Esta es la virtud de la literatura latinoamericana y de sus autores, el que se hayan adelantado a cualquier ciencia social y mediante un estilo que combina el arte, la creación, la denuncia, el análisis y el compromiso hayan presentado y representado las distintas realidades de nuestro continente, a pesar de su fama allende los mares.

En un sentido el primer propósito de estos autores no es el de atribuirse representación alguna de ninguna realidad ni de ningún pueblo; en la mayoría de ellos prevalece el sentido creativo, el sentido de que lo que viven y ven debe y puede ser escrito y dado a conocer. Los distintos autores, vivan bien o vivan mal, se hayan aprovechado o no de sus realidades y de sus argumentos para lucrar o hacerse famosos, vivan en sus países o fuera de ellos, han contribuido a reforzar la idea de que Latino América es un continente lleno de posibilidades, a pesar de sus frustraciones, dictaduras, pobrezas y sus inmensas corrupciones. Este continente es un talismán para la imaginación y la representación fantástica, que hasta puede ser tragicómica.

Estos autores le han dado una personalidad propia a la creación literaria latinoamericana y se han distanciado del pedazo inspirador europeo, a pesar de que muchos de ellos mamaran de las inspiraciones parisinas y de sus bohemias. Los autores anteriores, si bien de mucha calidad, tuvieron más fijados los ojos en la París de la inspiración y muchos de ellos han visitado y vivido y bebido de sus fuentes. Movimientos como el romanticismo o el modernismo reproducen temáticas locales con métricas, epopeyas, dramas o imaginaciones europeas. Los **Nuevos Rubayats** de Tamayo reproducen las temáticas de los entonces rubayats árabes puestos al gusto europeo. El

famoso Rubén Darío tiene de particular su nacimiento latino y en común su temática "universal". Jaimes Freyre pinta a su *Llana* con el poder modernista de inspiración europea. Isaacs le da a los personajes de su novela **María** la fiebre y los males colombianos de amor de cualquier novelista romántico europeo. Desde esta armadura estilística se puede producir "buena literatura" desde cualquier rincón del mundo, bastaba con saber la fórmula.

Empero hay excepciones muy destacables, quienes a pesar de reproducir las fórmulas creativas de la época, fundan, sobre todo la poesía latinoamericana, entre estos está César Vallejo. Neruda, sin copiar estilos creó su nombre propio y paseó con sus versos gran parte de la realidad latinoamericana y se inmiscuyó con lo sencillo de la mesa, de la cocina y del campo y aún pone a suspirar corazones con su creación juvenil de amor. Al mismo tiempo creó también una poesía social, de compromiso y de denuncia, si no lo cree, pásese por su **Canto** general en el que los generales galopan de norte a sur y *La alturas de Machu Picchu* sangran harapo sobre harapo y miseria sobre miseria. Mistral su compatriota, sin haber salido demasiado de Chile, a pesar de su ejercicio norteamericano, infunde poderosos sentimientos de igualdad, sufrimiento y de esperanza.

Es posible que ninguno de los creadores latinoamericanos se haya planteado una tarea ética al momento de sus creaciones, es posible que ellos sólo hayan tenido en mente el compromiso de desglosar todos sus sentimientos y sus visiones; en breve, es posible que sólo desgranaran su sensibilidad artística y social.

Es cierto que muchos de estos autores tuvieron compromisos políticos y militancia política; pero sus creaciones respondieron poco a sus pertenencias ideológicas y quizás por eso es que son tan valiosas y originales.

Bibliografía citada.

ALLENDE, Isabel. 2001.

La casa de los espíritus. Nueva York: Harper.

ARGUEDAS, José María. 1992.

El zorro de arriba y el zorro de abajo. Lima: Colección

-----, 1974.

Yawar fiesta. Buenos Aires: Losada.

BHABHA, Homi. 1994.

The Location of Culture. London and New York: Routledge.

BORGES, Jorge Luies. 1994.

Ficciones. New York: Grove Press.

CARPENTIER, Alejo. 2010.

El reino de este mundo. New York: CreateSpace Independent Publishing Platform.

-----, 2002.

Los pasos perdidos. México, D.F: Lectorum, S.A. de C.V.

CHAKRABARTY, Dipesh. 2000.

Provincializing Europe: Post Colonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press.

CORTÁZAR, Julio. 2013.

Rayuela. Barcelona: Alfaguara.

-----, 1999.

Cronopios and Famas. New York: New Directions.

DERRIDA, Jacques. 1967.

L'écriture et la différence. Paris: Éditions du Seuil.

-----, 1983.

Margins of Philosophy. Chicago: Chicago University Press.

-----, 1987.

Phyché. Invention de l'autre. Paris: Galiée.

-----, 1994.

Spectres of Marx. The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International. New York and London: Routledge.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. 1990.

Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

-----, 1995.

Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo.

-----, 1997.

Cultura y comunicación: entre lo global y lo local. Universidad Nacional La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata: Ediciones de periodismo y comunicación.

-----, 1999

La globalización imaginada. México: Paidós. Estado y sociedad.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. [1967]. 2007.

Cien años de soledad. Madrid: Alfaguara. Auspicio de la Real Academia de la Lengua.

-----, 1997.

Me alquilo para soñar. Taller de guión cinematográfico. San Antonio de los Baños: E.I.C.T.V. Madrid: Ollero & Ramos.

-----, 1990.

Relato de un naufragio que estuvo diez días a la deriva en una balsa sin comer ni beber, que fue proclamado héroe de la patria, besado por las reinas de belleza y hecho rico por la publicidad, y luego aborrecido por el gobierno y olvidado para siempre. Barcelona: Tusquets Editores.

GRAMSCI, Antonio. 2000.

The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935. New York: New York University Press.

GRUZINSKI, Serge. 1999.

La pensée métisse. Paris: Fayard.

GUHA, Ranajit. 1988.

On Some Aspects of the Historiography of Colonial India in Ranajit Guha and Gayatri Chakravorty Spivak eds., **Selected Subaltern Studies.** New York: Oxford University Press.

-----, 1997.

Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India. Cambridge, London: Harvard University Press.

LEVINAS, Emmanuel, 1961.

Totalité et infini; essais sur l'exteriorité. La Haye: M. Nijhof.

-----, 1984.

Transcendente et intelligibilité: suivi d'un entretien. Genève: Labor et Fides, Centre Protestant d'Études.

-----, 1991.

Entre nous: essais sur le penser-à-l'autre. Paris: Grasset.

MIGNOLO, Walter. 2000.

Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press.

-----, Comp. 2001.

Capitalismo y geopolítica del conocimiento (Introducción). Buenos Aires: Signo.

-----, 2001.

The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality, & Colonization. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

MILLER, Nicola. 1999.

In the Shadow of the State. Intellectuals and the Quest for National Identity in Twentieth-Century Spanish America. New York: Verso.

PAZ, Octavio. 1998.

El laberinto de la Soledad. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas.

PRAKASH, Gyan. 1994.

Subaltern Studies as Postcolonial Criticism in **American Historical Review.** December. New York: Oxford University Press.

POMA de AYALA, Felipe Guamán. [1717?]. 1980

Nueva crónica y buen gobierno. Lima: Biblioteca Ayacucho.

RUBÉN, Darío. 2015.

Obras completas. New York: Forgotten Books.

SÁBATO, Ernesto. 2003.

Uno y el universo. Barcelona; Seix Barral. Biblioteca Breve.

SAID, Edward W. 1996.

Representations of the Intellectual. New York: Vintage Books.

-----, 2000.

Reflections on Exile and Other Essays. Cambridge: Harvard University Press.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. 2001.

Le Petit Prince. New York: Harcourt, Inc,

SARLO, Beatriz. 1988.

Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930. Buenos Aires: Nueva Visión.

SOLOMON, Frank y URIOSTE, Jorge Luis (Eds. y traductores). [s. XVI-XVII]. 1998.

The Huarochirí Manuscript. A Testament of Ancient and Colonial Andean Religion. Austin: University of Texas Press.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1999.

Can the Subaltern Speak? In Diana Robin and Jaffe Albani eds. **Redirecting the Gaze: Gender, Theory, and Cinema in the Third World.** New York: State university of New York Press.

VARGAS LLOSA, Mario, 1982.

Aunt Julia and the Scritwriter. New York: Farrar/Straus/Giroux.

-----, 1993.

El pez en el agua. New York: Downtown Center Book Inc.

-----, et al, 2001.

Cómo Fujimori jodió al Perú. Lima: Milla Batres.

Inca de la VEGA, Garcilaso. [1605]. 2011.

La Florida del inca. Nueva York: Plaza Ed.

-----, [1609]. 2011.

Comentarios reales. Amazon Digital Services, Inc.

YÚDICE, George. 1992.

On the Edge: The Crisis of Contemporary Latin American Culture in George Yúdice, Jean Franco, and Juan Flores eds. **On the Edge: The Crisis of Contemporary Latin American Culture.** Minneapolis: University of Minnesota Press.

BOLIVIA Y EL RETO DE EDUCAR PARA CAMINAR
EN LA DIFERENCIA: CÁTEDRA PARA LA PAZ

BOLIVIA AND THE CHALLENGE TO EDUCATE FOR
WALKING IN DIFFERENCE: TEACHING FOR PEACE

FERNÁNDEZ DELGADILLO, RUBÉN GONZALO

Resumen

Bolivia pervive con una situación de conflictividad social latente entre Estado y Sociedad. No solo ello, sino que muchas veces pone en jaque a sus instituciones y a la democracia. El presente artículo de revisión analiza el estado de la educación para la paz en el país, la inserción de programas como parte de los objetivos de desarrollo sostenible y la necesidad de las Universidades para apoyar desde el conocimiento-acción en la construcción de sociedades pacíficas.

Palabras Clave: Cultura de paz; Cátedra para la paz; Gestión de conflictos; Índice de paz global Bolivia

Abstract

Bolivia survives with a situation of latent social conflict between State and Society. Not only that, but often puts his institutions and democracy in check. The present review article analyzes the state of education for peace in the country, the insertion of programs as part of the objectives of sustainable development and the need of the Universities to support from knowledge-action in the construction of peaceful societies.

Keywords: Cultura de paz; Cátedra para la paz; Gestión de conflictos; Índice de paz global Bolivia

Introducción

Una mirada prospectiva: Potencial y riesgos del conflicto

En el desarrollo de la Cultura de Paz la educación se convierte en el motor para potenciar una sociedad civil viva y activa, a través de la gestación de las nuevas ciudadanías, es decir, de auténticos ciudadanos y ciudadanas, preocupados y comprometidos por la justicia, por el desarrollo, la paz y una democracia participativa. Una sociedad civil con un gran potencial ético y humano, que pueda demostrar, en la práctica y con coherencia, que es posible desarrollar los valores que propone (Gonzales, 2006).

Educar para la democracia y educar para la gestión alternativa de conflictos supone, en último término, fomentar la participación ciudadana en la toma de decisiones y la escuela, como micro sociedad con sus instituciones, debe ser el lugar donde empiecen a ejercitarse los futuros ciudadanos en la implicación en los asuntos de su sociedad (Binaburo, 2007:15). Esta participación ha de propiciar lo que últimamente se viene denominando "la horizontalización de la democracia", que exige unas personas auténticamente ciudadanas, bien formadas para tratar sus propios conflictos y no delegar la solución de los mismos a las distintas autoridades.

La conflictividad no debe ser analizada exclusivamente desde el punto de vista del conocimiento reflexivo; debe ser abordada desde posturas propositivas que, a partir del aprendizaje teórico, generen propuestas que sirvan no solo para remediar las secuelas negativas de los conflictos, sino también para prevenir situaciones que podrían derivar en enfrentamientos violentos, con víctimas no deseadas (Jordán, 2016). Se dice que la conflictividad puede ser estudiada como motor de cambio social; entonces es momento de convertirla en ese catalizador de cambio que promueva una evolución positiva de nuestra sociedad y no su destrucción definitiva.

Educar desde el conflicto: ¿Qué es la educación para la paz?

La educación para la paz es un fenómeno antiguo y a la vez relativamente reciente. Por un lado, la enseñanza sobre la guerra, la violencia y, por implicación, las alternativas pacíficas, tiene una larga historia que se remonta a cientos de años. De hecho, algunos de los registros más antiguos sobre la paz tienen sus raíces en muchas tradiciones religiosas y de sabiduría, a través de la enseñanza de Buda, Ballá'u'lláh, Jesucristo, Mahoma, Moisés y Lao Tse, entre otros (Harris, 2008; Brantmeier et al., 2010)

Por otra parte el estudio académico de la paz (y por lo tanto la educación para la paz) comenzó en gran medida como reacción a la Primera y Segunda Guerra Mundial, como un medio para enseñar la paz más que la guerra. Además, la educación para la paz, en parte, también surgió como una respuesta a la Carta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1945), en la cual se dice que “Como la guerra empieza en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres que deben construirse las defensas para la paz”.

Además del desarrollo de la comprensión de la paz y los estudios sobre la paz, el campo de la educación para la paz también ha evolucionado desde su creación. El énfasis inicial a lo largo de los años cincuenta, por ejemplo, estaba en “violencia directa (personal)”, como “asalto, tortura, terrorismo o guerra” (Hicks, 1988:6). Junto con las definiciones ampliadas de violencia, la educación para la paz también evolucionó a lo largo de los años sesenta y setenta para incluir la violencia indirecta o estructural. En las últimas cuatro décadas, el interés y la investigación centrados en la educación para la paz han crecido rápidamente¹, en la medida en que está en proceso de desarrollar su propio “paradigma educativo” (Synott, 2005) a nivel mundial.

Este crecimiento se evidencia en la creciente red del campo, en el apoyo a través de la ONU y la UNESCO, el gran número de institutos de investigación específicos, el aumento de la presencia en instituciones académicas, financiadores, editores, programas internacionales y la Campaña Mundial por la Educación para la Paz. Para el Llamamiento de la Haya por la Paz, el Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIEP) y la Comisión de Educación para la Paz (PEC) incluidos dentro de la Asociación Internacional para la Investigación de la Paz (IPRA), el Instituto para la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, el Foro Internacional de Mediadores Profesionales (FIMEP) compuesto por especialistas en conflictología y cultura de paz en más de 30 países.

En los últimos años, la UNESCO (2011) ha pedido un esfuerzo conjunto mundial para desbloquear “todo el potencial de la educación para que actúe como fuerza de paz”. En 2013, el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, dedicó el Día Internacional de la Paz a la educación para la paz,

¹ Para una discusión útil sobre el desarrollo de la paz y los estudios de conflicto, véase Harris y Howlett (2011: 26-50); Webel y Johansen (2012:7). También la iniciativa de Christopher Mitchells ‘Padres del Campo’ (alojados dentro de la Universidad George Mason) proporciona un excelente mapeo del campo y entrevista a algunos de los pensadores y profesionales más influyentes que lo han formado <http://scar.gmu.edu/parents-of-field/chris-mitchell>. Con respecto a la educación para la paz, véase Harris (2002:17-18); Kester (2010:63-64); Harris y Morrison (2013:39-68), quienes analizan la trayectoria histórica de la educación para la paz.

afirmando que “la educación es vital para fomentar la ciudadanía global y construir sociedades pacíficas”

Hoy en día, “la gente de todo el mundo está utilizando herramientas educativas para liberarse del sufrimiento humano causado por la violencia directa y estructural. Donde hay conflictos, hay educadores para la paz” (Harris, 2013).

Ahora es posible ubicar la educación para la paz bajo el paraguas más amplio del “conocimiento de la paz” (Reardon, 1988: 38-53), que abarca también los estudios sobre la paz, la investigación de la paz y la acción de paz (Fitzduff y Jean, 2011;1). La educación para la paz es un campo diverso de estudio y práctica, pero a un nivel básico puede ser pensado como una forma de aprendizaje organizado (formal o informal) que intenta enseñar acerca de la “paz; que existe, por qué no existe y maneras de lograrlo” (Harris y Morrison, 2013: 29).

Mediante una política educativa, la planificación, la pedagogía y las prácticas educativas, la educación para la paz proporciona los medios para abordar los conocimientos, las actitudes, las disposiciones, las aptitudes, los comportamientos y los valores necesarios para explorar las causas de la violencia, la dinámica de los conflictos y las condiciones para una paz global. (Harris, 2003: 16, Schirch, 2005: 57, Bajaj, 2008: 1, Salomón y Cairns, 2010: 5). La educación para la paz, por lo tanto, constituye un componente importante de la consolidación de la paz, incluidos los vínculos con los conflictos, el desarrollo internacional, la verdad y la reconciliación, la enseñanza sobre el extremismo, el terrorismo, las respuestas humanitarias, la transformación de conflictos y la reconstrucción postconflicto. En resumen, la educación para la paz puede definirse ampliamente como piedra angular de una cultura de paz

Propuesta del PNUD hacia el 2030: Objetivos de desarrollo sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.

Estos 17 Objetivos se basan en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aunque incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los Objetivos están interrelacionados,

con frecuencia la clave del éxito de uno involucrará las cuestiones más frecuentemente vinculadas con otro.

Los ODS conllevan un espíritu de colaboración y pragmatismo para elegir las mejores opciones con el fin de mejorar la vida, de manera sostenible, para las generaciones futuras. Proporcionan orientaciones y metas claras para su adopción por todos los países en conformidad con sus propias prioridades y los desafíos ambientales del mundo en general.

Los ODS son una agenda inclusiva. Abordan las causas fundamentales de la pobreza y nos unen para lograr un cambio positivo en beneficio de las personas y el planeta.

“Apoyar la puesta en marcha de la Agenda 2030 es una prioridad importante para el PNUD”, afirma la Administradora del PNUD, Helen Clark. “Los ODS nos proporcionan un plan y una agenda comunes para abordar algunos de los retos más apremiantes que enfrenta nuestro mundo, como la pobreza, el cambio climático y los conflictos. El PNUD tiene la experiencia y los conocimientos especializados para impulsar el progreso y ayudar a los países a tomar la senda del desarrollo sostenible.”²

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades.
4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7. Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
8. Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.

² Revisión de los objetivos de desarrollo sostenible en el sitio web oficial: www.bo.undp.org. Se puede observar que de los 17 objetivos, específicamente el 16 habla de promover sociedades pacíficas e inclusivas y la totalidad tienen que ver con el desarrollo de potencialidades y habilidades para el logro de la paz estructural.

9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
11. Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.
13. Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos adoptados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático).
14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Conceptos básicos para comprender la paz y su trascendencia.-

Esencialmente, la educación para la paz alienta a los estudiantes a trabajar hacia la “paz por medios pacíficos”. Las ideas de violencia directa estructural-cultural son contrarrestadas por la “paz positiva directa” (bondad física y verbal, resumiendo: el amor), “paz estructural positiva” (diálogo, integración, solidaridad y participación) y “paz cultural positiva” (legitimación de la paz, cultura positiva de la paz) (Galtung, 1969: 302, 1996, 32). A través de la literatura, la mayoría está de acuerdo en que un concepto integral y holístico de la paz (y por lo tanto la educación para la paz) se basa en una visión que abraza la educación para la paz positiva y negativa. Basándose en esto, el método “Trascender” de Galtung (2002: 8) asume la paz como “la capacidad de manejar los conflictos con la creatividad, la no violencia y la empatía”.

Otro concepto básico de la educación para la paz es explorar la naturaleza y la dinámica del conflicto. Lyn Davies (2005: 637) señala que “paradójicamente, la educación para la paz proviene de la exposición al conflicto, aprendiendo de las personas que no están de acuerdo contigo en lugar de las que

están de acuerdo". La educación para la paz puede, por lo tanto, ayudar a los estudiantes a considerar la manera de reducir el uso de la violencia en los conflictos. Comprender las diferencias entre conflicto destructivo y constructivo (Deutsch, 1973: 8) y conflicto negativo o positivo ayuda a los estudiantes a explorar maneras de manejarlos, resolverlos o transformarlos (Lederach, 1997).

Una de las últimas tendencias en educación para la paz es un argumento para la educación crítica para la paz, presente en la obra de Bajaj (2008), Brantmeier (2010) y Duckworth (2012), entre otros. Mientras que la mayoría de los programas de educación para la paz cubren la violencia, la paz y los conflictos, la educación crítica para la paz, agrega un enfoque adicional sobre el poder. También, a partir de las críticas post-estructurales y postcoloniales del campo que es normativo y descontextualizado (Hantzopolous, 2016:181), destaca la importancia de que los investigadores, actores locales e institutos colaboren para desarrollar un programa determinado, una pedagogía y unas relaciones específicas en los espacios educativos mediante la investigación activista, la educación y la acción hacia procesos de cambio social.

Enfoque holístico sobre violencia, paz y conflicto

	Violencia Directa	Violencia Estructural	Violencia Sociocultural / Psicológica	Violencia Ecológica	Violencia de guerra cibernética
Paz	Paz Negativa	Paz positiva (Económica / política)	Paz positiva Ecológica cultural	Paz positiva Paz con la naturaleza	Paz cibernética
Conflicto	Comportamiento	Contradicciones	Actitudes	Actitudes y comportamientos	Comportamiento: Conflicto, cibernético. Tal vez usando la tecnología como plataforma

Fuente: Phill Gittins³

La educación para la paz también debe considerar las dimensiones temporales (Haavelsrud, 2008); permitiendo a los estudiantes analizar y tratar el pasado y el presente, así como el futuro. Ser orientado hacia el futuro como mencionan (Boulding, 1988; Rardon 1988) ofrece a los estudiantes la oportunidad de prever, imaginar y planificar "futuros probables y posibles", considerando "¿a dónde queremos llegar?" y "¿cómo lo conseguiremos?".

Se considera que el enfoque holístico de la educación para la paz, que se ha expuesto anteriormente, incorpora algunos de los factores

3 Director para Bolivia de NewGen Peacebuilders, Fundación que realizó un programa innovador para educar y empoderar a una nueva generación de jóvenes líderes de la construcción de Paz (estudiantes de Colegio y Universidad, en la sede de Gobierno), basados en el paradigma: Conocimiento-Conexión-Acción, lamentablemente por falta de compromiso de instituciones públicas y privadas para colaborar con el programa, éste proyecto dejó de trabajar en el país.

decisivos necesarios para impulsarnos hacia el desarrollo humano y el establecimiento de una cultura de paz (Galtung, 1998:16). Claramente, cada programa de educación para la paz no puede abordar todos estos. El contenido idealmente debe ser “cuidadosamente elegido” para responder a las realidades de cada contexto, condición que no siempre ocurre.

Retos para el futuro.-

1. La educación para la paz y su evaluación
2. Educación contextual de la paz
3. La división teórico – práctica
4. Acceso a la educación para la paz

El contexto boliviano, dinámica de la conflictividad.-

El caso de Bolivia es un buen complemento para la discusión sobre la paz, en general, y la educación para la paz en particular. Bolivia sigue siendo uno de los países más desiguales y pobres del continente latinoamericano (Banco Mundial, 2009). Desde la época colonial hasta nuestros días, ha sufrido una larga historia de conflictos. En los últimos años ha registrado el nivel más alto de conflictos sociales y violencia intrafamiliar (UNIR, 2013).

Alentadoramente, para Bolivia, sin embargo, abordar los conflictos y la violencia y la búsqueda de la paz en todo el país, parecen estar en la planificación de la nueva agenda del gobierno. Naturalmente, este nuevo impulso hacia la paz se refleja en las recientes reformas del gobierno. La nueva Constitución Política del Estado, por ejemplo, afirma que “Bolivia es un Estado pacifista, promoviendo una cultura de paz y el derecho a la paz” (CPE, Art. 10). Por inferencia, hay varios aspectos relacionados con la paz que Bolivia apoya. Por ejemplo, el Estado boliviano parece apoyar el lenguaje de los derechos humanos en general y reconoce la importancia de la justicia de género y la igualdad de género en particular⁴.

Aunque en los últimos años se han logrado algunos avances en relación con el discurso de paz, existe una brecha entre la retórica y la realidad. La acumulación de evidencias de investigación muestra que hay una notable ausencia de una cultura de paz en Bolivia a pesar de ser una necesidad urgente (UNIR, 2010: 5, 132). Una de las formas en que Bolivia ha estado tratando de responder a este desafío,

4 Varios artículos constitucionales, por ejemplo, se refieren a la equidad de género, incluidos 8, 11, 14, 15, 26, 48, 58, 78 y 79 (relativos directamente a la educación), 104, 147, 172 (equidad de género en el parlamento), 270, 278 y 402 del mismo modo, la reforma educativa incluye Artículos 3, 13, 4.2, 4.6, 5.7 y 10.5, que se refieren directamente a la importancia de la equidad de género.

es a través de la educación, que cada vez más se sitúa como una de las principales vías para la paz y el desarrollo en el país.

Sin embargo, recientemente se ha hablado mucho de la paz y la educación en Bolivia y la importancia de ambas es reconocida en diversas documentaciones gubernamentales y políticas. El artículo 3.12, por ejemplo, ilumina la relación entre paz, educación y cultura de paz, subrayando la necesidad de “promover la convivencia pacífica y la erradicación de todas las formas de violencia en la educación, para el desarrollo de una sociedad basada en una cultura de paz”, con respecto a los derechos individuales y colectivos para todos.

En este contexto es necesario preguntarse por qué la educación para la paz y los programas conexos no están ampliamente integrados en las escuelas y universidades si bien el discurso insinúa la superposición e interconexión entre la educación y la paz, una cosa que parece no haber hecho es presionar para difundir políticas y prácticas sobre el terreno. *En general, hay una falta y necesidad de educación para la paz en el país. Por esta razón los jóvenes de Bolivia carecen de oportunidades para aprender sobre las causas de la violencia y las estrategias para la paz. La escasez de programas de educación para la paz en Bolivia podría ser explicada por el hecho de que el país carece de educadores suficientes, recursos y herramientas capacitados para la paz que puedan ser usados en su contexto para enseñar sobre la paz.*

Entendimiento de la paz en Bolivia

Investigaciones de la Fundación UNIR, proporcionan información útil sobre como los bolivianos representan, sienten y viven la violencia, la paz, una cultura de paz y la educación para la paz⁵, también cubre los conflictos y sus costos directos e indirectos.

La violencia representa la principal causa de muerte en las mujeres, superando el cáncer y los accidentes automovilísticos. Una mujer es agredida sexualmente cada 15 segundos. En Bolivia, una mujer es asesinada cada tres días y es víctima de algún tipo de violencia cada 7 (UNIR, 2010: 73). Esto, por mucho que sea, explica por qué Bolivia se sitúa entre los niveles más altos de violencia contra la mujer en América Latina.

5 La investigación de la Fundación UNIR (2013) fue amplia en su alcance, proporcionando información útil sobre cómo los bolivianos representan, sienten y viven la violencia, la paz y una cultura de paz. Esta investigación trabajó con 1709 personas (216 entrevistas y 543 grupos focales) en 36 municipios o comunidades en 9 departamentos: tierras altas (La Paz, Oruro, Potosí); tierras medias (Cochabamba, Tarija y Chuquisaca); y tierras bajas (Santa Cruz, Beni y Pando).

Con respecto a la violencia contra niños y jóvenes, el 23% de los niños sufren algún tipo de agresión sexual en todo el mundo. En Bolivia, el número es más alto, alrededor del 40% 1 de cada 3 niños sufre alguna forma de agresión sexual, 75% de ellos ocurren en el hogar. Además de la violencia en el hogar, estudios en otros lugares muestran que la violencia parece inculcada en el sistema educativo boliviano.

- 7 de cada 10 niños y niñas son víctimas psicológicas en sus hogares o escuelas.
- El 50% de los estudiantes de las escuelas han sido víctimas, perpetradores o espectadores de violencia.
- 59% de los estudiantes sufren agresiones verbales frecuentes, entre 5 y 10 veces al año.
- 1 de cada 10 estudiantes es víctima de amenazas o coerción al menos 2 veces por semana, tanto en zonas rurales como urbanas.
- 3 de cada 10 estudiantes son víctimas de exclusión y marginación.
- 3 de cada 10 estudiantes afirman que a veces su maestra gritaba o las golpeaba.
- El 30% de todos los estudiantes son golpeados por sus padres y 1 de cada 10 por sus hermanos y hermanas.

La violencia en la educación no es exclusiva de Bolivia, de hecho, una revisión sintética de la evidencia empírica demuestra que la violencia en la "educación formal de masas – escolaridad" es "común, sistemática y extendida internacionalmente" (Harber, 2004: 1).

Con esos datos, la violencia parece ser dominante en Bolivia, impregnando las identidades culturales, la economía y la política. Esto explica en parte por qué es típicamente considerada como algo natural; una construcción social que se aprende de generación en generación e inherente a la sociedad boliviana. El mismo estudio de la UNIR (2013: 321-322) también encontró que los principales factores que impulsan la violencia en Bolivia son la pobreza, el poder político y cultural, la discriminación, la violencia de género y la violencia dentro de la familia, la inseguridad y tomar justicia por sus propias manos.

Además de la violencia, los ciclos de conflicto en curso han sido durante mucho tiempo una preocupación para Bolivia⁶. En un análisis resumido, Lopes Cardozo (2011: 73-76) detalla cinco razones principales para el conflicto en el país:

- 1) Altos niveles de pobreza y desigualdad de oportunidades;
- 2) Discriminación y exclusión;
- 3) Una lucha regional vinculada al uso de discursos separatistas y políticas de identidad;
- 4) Una grave desconfianza en el funcionamiento del Estado (instituciones) y entre los grupos de la sociedad;
- 5) Enfrentamientos recurrentes entre el Estado y los movimientos sociales, que a veces convierten los métodos populares de presión en encuentros violentos.

Bolivia y el Índice de Paz Global

De acuerdo a datos del Instituto para la Economía y la Paz (Institute for Economics and Peace), en su informe correspondiente al año 2016 sobre Índice de Paz Global, señala que Bolivia se encuentra en el puesto 81 del ranking de paz mundial, de 163 países.

Bolivia: Índice de Paz Global

FECHA	ÍNDICE DE PAZ GLOBAL	RANKING PAZ GLOBAL
2016	2,038	81º
2015	2,025	90º
2014	1,969	70º
2013	2,062	86º
2012	2,056	85º
2011	2,005	73º
2010	2,038	82º
2009	2,041	82º
2008	1,957	75º

Fuente: Índice de Paz global

Elaboración: Propia

Bolivia pervive con una situación de conflictividad social latente entre Estado y Sociedad. No solo ello, sino que muchas veces pone en jaque a

6 Informe Defensoría 2009 y Boletín Nacional de la Defensoría del Pueblo, N°7, mayo 2011, La Paz Bolivia, citado en Propuesta Educativa (2014:25).

sus instituciones y a la democracia. En este escenario de conflictividad los movimientos sociales se apartan del cumplimiento de la Ley y apelan al escenario del bloqueo de las carreteras, el bloqueo de calles y las huelgas generales, que constituyen en serias amenazas al libre tránsito y la seguridad ciudadana.

La necesidad de construcción de procesos más profundos de democracia debe garantizar cada vez más paz. Para alcanzar esta situación se debe empezar por acortar las brechas sociales de pobreza y desigualdad y producir el mayor desarrollo institucional en un marco de proceso democrático. El Estado boliviano tiene la asignatura pendiente por construir un andamiaje institucional que le permita alcanzar la cuestión del contrato social de tal manera que se garantice una situación de paz que garantice la libertad de los ciudadanos.

Antecedentes de las Cátedras UNESCO en Bolivia

UNIFRANZ se convirtió en la primera universidad de Bolivia en integrar una Cátedra UNESCO, al incorporarse a la Cátedra en Anticipación Socio-Cultural y Resiliencia con sede en SARAS (South American Institute for Resilience and Sustainability Studies), Uruguay. Además de la Universidad Privada Franz Tamayo, componen la red del 'colaboratorio' la Universidad Mayor de Tamaulipas y el Tecnológico de Monterrey, ambos de México; la Universidad del Externado, de Colombia; University of Lincoln, de Reino Unido; Hanze University of Applied Sciences, de Holanda; el Centro de la Ciencia, Clima y Resiliencia, de la Universidad de Chile; Stockholm Resilience Centre, de Suecia, y la Universidad de Trento, Italia."

Los objetivos de la Cátedra en Anticipación Socio-Cultural y Resiliencia son:

- Desarrollar la investigación/acción, los procesos de aprendizaje y de co-creación de conocimiento basados en la alfabetización en futuros, para mejorar las capacidades de anticipación de los individuos, comunidades y organizaciones, indispensables para lograr un desarrollo sustentable e inclusivo.
- Contribuir a las condiciones que permitan transformaciones personales y sociales positivas para el bienestar, mediante el desarrollo de capacidades prospectivas estratégicas y sistemas anticipatorios responsables.
- Investigar las dimensiones socio-culturales de los sistemas y procesos anticipatorios. Para el cumplimiento de lo anterior se promoverán talleres

del Laboratorio de Alfabetización en Futuros, cursos de postgrado, workshops internacionales, publicaciones en español e inglés, además de la planificación e implementación del proyecto de colaboración regional “Imaginando futuros en América Latina y el Caribe”.⁷

¿Qué es la cátedra para la paz?

Los principios de una pedagogía que se basa en la paz permiten fomentar distintos tipos de competencias, incluidas las sociales en actividades cooperativas en las que el alumnado trabaja junto con el fin de lograr un objetivo común. Así mismo, trabajar en la educación para la paz nos ofrece la oportunidad de usar la pedagogía para producir transformaciones sociales al inculcar valores a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo se pueden trabajar las competencias sociales en el aula, como por ejemplo la resolución de conflictos, la delegación de tareas, la toma de decisiones, la escucha activa, entre otras. En este sentido hemos de tener presente que la educación para la paz no se centra sólo en la resolución de conflictos sino también en potenciar la adquisición de valores que contribuyan al desarrollo de la personalidad y a la eliminación de la violencia en la sociedad, y en concreto en el aula.⁸

“La cátedra deberá cumplir con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los Derechos Humanos; y el desarrollo sostenible, definido como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social.”

Se puede tomar como referencia en Latinoamérica el caso de Colombia, que desde diciembre de 2015 según decreto ley se instituye la Cátedra para la Paz en los diferentes niveles de educación escolar y universitaria.

Como expresó su Presidente Juan Manuel Santos: “El principal objetivo de esta iniciativa es fomentar escenarios de convivencia, de armonía y de compañerismo en todas las instituciones educativas del país. La cátedra se

7 En ese camino, la Universidad Franz Tamayo (UNIFRANZ) está organizando en octubre de 2018 en Santa Cruz el encuentro mundial Futures Week, donde investigadores de todos los continentes analizarán los desafíos del futuro. Este evento incluirá la Reunión del Comité de Planificación del Millennium Project, la 4ta Reunión de la Red Iberoamericana de Prospectiva (RIBER) y el lanzamiento del Programa 2030 Construyendo Futuros, una plataforma a través de la cual jóvenes líderes trabajarán para transformar a Santa Cruz en una ciudad amigable y sustentable hacia el año 2030. <https://unifranz.edu.bo/unifranz-primera-universidad-de-bolivia-con-catedra-unesco/>

8 (María Martínez, Lirola, Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la educación superior)

impartirá desde preescolar hasta la educación media. Ya en las universidades, cada institución gozará de plena autonomía para desarrollarla. Todo para promover la cultura de la reconciliación en las diferentes regiones del país.”

Cátedra para la paz Unesco

La UNESCO promueve la Cátedra “Paz, Solidaridad y Diálogo Intercultural”. La obtención de esta cátedra se produce dentro del Programa University Twinning and Networking Scheme, el propósito es crear una red universitaria que colabore en temas de cooperación y diálogo intercultural.

La UNESCO, a la hora de otorgar la Cátedra, toma en cuenta la calidad del programa de actividades que la Universidad puede presentar. Este programa incluye diversas iniciativas de investigación y divulgación, que se desarrollarán durante los próximos cuatro años y que se encuadran dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.”⁹

La Cátedra se especializa en la construcción en una cultura de paz, partiendo del potencial para enfocar en la paz, y para actuar motivados por los acuerdos, la cooperación y la complementariedad.

Abarca las siguientes áreas de estudio e investigación: autodesarrollo personal y comunitario, libertad, multiculturalismo, tolerancia, derechos humanos, desarrollo sostenible, respeto y uso adecuado de la naturaleza.

Objetivos de la cátedra para la paz:

- Proporcionar al alumno información actualizada en torno a la cultura de paz emergente, que incorpore los avances de las ciencias físicas, biológicas y humanas.
- Difundir los logros y resultados exitosos con los cuales contamos en materia de libertad, equidad, crecimiento personal, tolerancia, paz y desarrollo sostenible, a fin de sustituir el pesimismo y la actitud derrotista, por una confianza en nuestro potencial de cambio y transformación .
- Formar profesionales y educadores con conciencia crítica frente a su destino individual y social, dotados de herramientas básicas para su autodesarrollo y para mejorar las relaciones consigo mismo, su ambiente y su comunidad.
- Formar agentes de paz, capacitados técnicamente para el autodesarrollo

⁹ A propósito de la concesión por la Unesco a la Universitat Abat Oliba de Barcelona para desarrollar conjuntamente la Cátedra para la paz: <https://www.uaoceu.es/catedra-unesco>

personal o comunitario y para interactuar en sus comunidades como promotores de la libertad, la tolerancia y la cooperación.

- Proporcionar líneas de investigación que dentro del ámbito temático de la cátedra, se correspondan con situaciones reales detectadas dentro de comunidades particulares, ofreciendo alternativas y soluciones inmediatas.
- Crear un centro especializado de Información y Documentación, donde los estudiantes y el usuario en general, tengan acceso a la información científica, técnica y literaria existente sobre cultura de paz.

Objetivo del artículo de revisión

- Analizar el estado de la educación para la paz en Bolivia.
- Proponer el debate para implementar en las Universidades del país la Cátedra para la Paz, como espacio de conocimiento generador de competencias ciudadanas y humanas que desarrollen de forma sostenible el diálogo creativo como una posibilidad de progreso equitativo y pacífico.

Metodología

La metodología utilizada fue la búsqueda y revisión bibliográfica sobre la temática de educación para la paz y cátedra para la paz.

El método de búsqueda fue a través de fondos editoriales y librerías virtuales que se puede acceder por medio del portal del viceministerios de ciencia y tecnología, acceso a recursos de información

<http://www.minedu.gob.bo/index.php/acceso-a-recursos-de-informacion>

Se pudo acceder a información y artículos científicos de las siguientes organizaciones:

SciELO Bolivia:

Colección de Revistas Científicas Bolivianas, en todas las áreas del conocimiento.

<http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/contenido/SciELOBolivia>

Revistas Bolivianas en Línea:

Información de revistas académicas, técnicas y tecnológicas bolivianas.

<http://www.revistasbolivianas.org.bo/>

Portal Educa Bolivia:

El portal educabolivia brinda elementos que complementan la educación y el desarrollo comunitario ofreciendo información, recursos, servicios y experiencias educativas de calidad que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

<http://www.educabolivia.bo/>

Latindex:

Latindex es un sistema de Información sobre las revistas de investigación científica, técnico-Profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

<http://www.latindex.org/>

Biblioteca Digital Andina:

Reúne obras representativas del acervo cultural de los países andinos y constituye, a la vez, un entorno de información, conocimiento y servicios en las distintas áreas de la integración.

<http://www.comunidadandina.org/BDA/default.aspx>

Redalyc:

Hemeroteca científica en línea de libre acceso, que funciona como punto de encuentro para todos aquellos interesados en reconstruir el conocimiento científico de y sobre Iberoamérica. Provee 383 revistas en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, y 129 revistas en el área de Ciencias Naturales y Exactas.

<http://www.redalyc.org/>

Oaerescience:

Más de 1,300 revistas científicas, propiedad de más de 340 prestigiosas casas editoriales y asociaciones académicas y científicas, están disponibles en más de 100 países de bajos ingresos. La investigación está disponible en un amplio rango de disciplinas en las ciencias ambientales del mundo.

<http://www.oaesciences.org/about/es/>

Scidevnet:

Noticias del mundo de la ciencia.

<http://www.scidev.net/en/>

Los criterios de selección fueron:

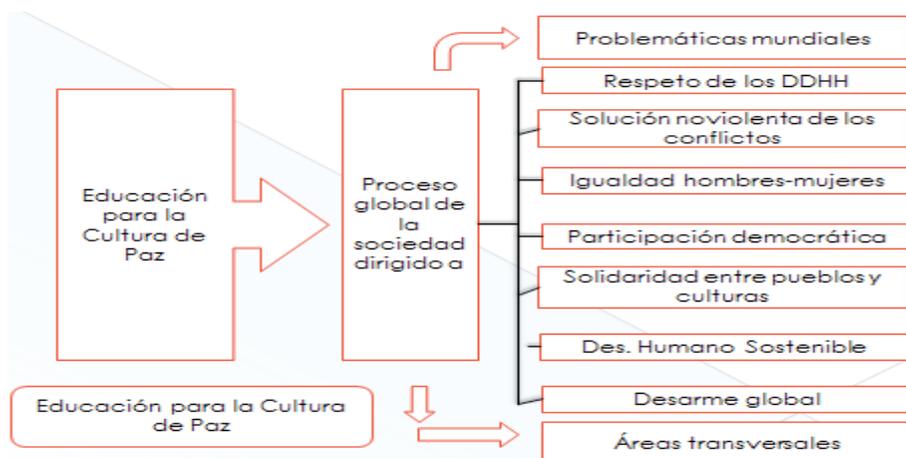
Publicaciones académicas arbitradas entre 2013 y 2018 en las temáticas de:

- Educación para la paz
- Cátedra para la paz
- Cultura de paz en Bolivia

El criterio para la revisión de artículos fue de aquellos cuyo contenido son investigaciones sobre la implementación de programas de educación para la paz y específicamente la Cátedra para la paz.

También se revisó en la biblioteca de la Universidad Franz Tamayo bibliografía sobre cultura de paz.

1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN:



Fuente: Manual para la paz y los conflictos¹⁰

Educación para la cultura de paz

Cultura de paz: actitudes y propuestas para la sociedad

El experto en investigación y análisis de conflictos César Rojas Ríos, sugiere las siguientes iniciativas para gestionar los conflictos sociales y propender a una paz estructural:

Iniciativas sugeridas:

- 1) Se requiere que los Sistemas de Alerta Temprana evolucionen de sistemas unidimensionales (centrados en la descripción, el análisis

¹⁰ Manual para la paz y los conflictos, excelente obra de Beatriz Molina Rueda y Francisco Muñoz, editado por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

y el seguimiento) a Sistemas de Segunda Generación 2.0., es decir, inteligentes, especializados, proyectivos, pero sobre todo, que aporten con claves resolutivas a partir de la (meta) sistematización de los casos y la retroalimentación permanente.

- 2) Se debe incorporar protocolos institucionales, donde esté consignada la ruta crítica que debe seguir la gestión del conflicto, básicamente: exploración, categorización, implicación y evaluación, de tal manera que logren racionalidad—es deseable obtener más y mayores bienes, y no menos—, eficiencia—lograr mayores rendimientos o, si se prefiere, más sobre lo que se valora, por menos insumos— y economía—optimizar el gasto de escasos recursos para conseguir rendimientos crecientes— de los recursos y acciones emprendidas, tanto intercampo como intracampo en el abordaje de un tipo de conflictos.
- 3) Contar con clínica y laboratorios de resolución de conflictos que complementen y refuercen las acciones de afrontamiento realizadas por las autoridades, así como de los mediadores involucrados en la gestión de conflictos emblemáticos o prolongados. En este punto agregaríamos que éstas clínicas y laboratorios estén implementadas en las Universidades.
- 4) Recuperar y sistematizar los Modos Idiosincráticos de Resolución de Conflictos (MIRC), es decir, la pragmática que los bolivianos poseen para resolver los conflictos en clave y contexto nacionales, que podrían adicionalmente agregar valor a los manuales.
- 5) En lo referido a la educación-capacitación, se requiere formación especializada y previamente enfocada, de tal manera que los cursos respondan a un proceso de diseño a demanda (urgencias y exigencias) y a una apropiación como ampliación (incorporar valor agregado) de modelos enfocados en dar salidas a situaciones de estancamiento crítico o punto muerto: modelo de “estancamiento perjudicial”, “catástrofe mutua inminente”, “atrapamiento” y “oportunidad tentadora”, para de esta forma sustentar una intervención estratégica: el diseño de su plan maestro más su forma operacional. Proyectos que den prioridad a la educación continua en cultura de paz y gestión de conflictos en escuela, la calle y la universidad.
- 6) En cuanto a investigación se requiere desarrollar estudios tipo survey, que sirvan puntualmente a responder operativamente a la toxicidad de los

conflictos, las salidas del “punto muerto”, los encuadres de afrontamiento, la crisis como método de resolución y la altimetría de la solución.

Bolivia y el reto de educar para caminar en la diferencia, significa asumir el compromiso personal e institucional para educar en la paz y la gestión de los conflictos como prioridad. Desarrollar las competencias según modelos pedagógicos y prácticas contextualizadas y sostenibles en el tiempo, que ayuden a transformar realidades violentas en realidades de encuentro, respeto a la pluralidad de ideas, confiabilidad y dialogo marcado por la ética.

El índice de la paz mundial sirve como un indicador global para realizar una autocrítica de las políticas educativas y de la prioridad que se da de forma efectiva y comprometida en el país para la construcción de la paz, aún queda mucho por caminar, construir paz es el sumun de la integración entre el conocimiento y la acción.

Para la comunicación y el acuerdo existen varios puntos de partida y de llegada, uno de esos es el conflicto, ya que desde su potencial constructivo o destructivo, podemos generar un pensamiento crítico y actitudes que activen herramientas que se han aprendido como la asertividad, empatía, escucha activa, reconocimiento, de ahí que la educación sea fuerza y esencia para sostener actitudes para entendimiento y acuerdo. La gestión de conflictos y la mediación son ya ahora conocimientos transversales imprescindibles para comprender la complejidad de la sociedad y para ayudarla a transitar por los puentes del encuentro y la paz.

Conclusiones

- Según la revisión documental para la elaboración del presente artículo se concluye que no existe hasta el momento ninguna Universidad pública o privada con una cátedra para la paz ya sea propia o de convenio con otras universidades u organizaciones mundiales como la UNESCO
- El know how para la paz se sustenta en programas educativos sólidos, construir sociedades pacíficas requiere de reflexiones, pensamiento crítico así como competencias tanto humanas como profesionales efectivas.
- En base a los cuatro pilares de la educación que propone Jacques Delors (1994), aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, es vital pasar del deseo a la acción en el pilar sobre APRENDER A CONVIVIR, el aprendizaje como proceso cognitivo y emocional, requiere

de un ecosistema educativo y social que estimule las competencias aprendidas y que genere, además que refuerce vínculos entre las personas y las instituciones para prevenir la violencia y ejercer valores de libertad marcados por el respeto, el diálogo y el acuerdo.

- La cátedra para la paz debe ser la instancia, transversal e interdisciplinaria que cuente cada Universidad para educar en las competencias ciudadanas, valores democráticos, respeto y diálogo.
- Las habilidades prosociales, técnicas y estrategias para convivir y crecer en la diferencia y complejidad de lo diverso deben sustentarse en políticas y acciones tanto públicas y privadas y en el ámbito universitario en prácticas de involucramiento y compromiso social ante las diferentes necesidades que reflejen las investigaciones.
- La práctica del diálogo, así como la gestión de conflictos, son componentes de la cultura de paz deben estar insertas en las diferentes actividades de la vida universitaria como función social y compromiso humanitario para mejorar y sostener la calidad de vida.
- Es necesario crear redes interdepartamentales e internacionales que impulsen proyectos conjuntos de encuentro con el otro (intercambios docentes-estudiantes), investigación acción.

Referencias Bibliográficas

Binaburo Iturbide, J.A.; Muñoz, B. (2007). Educar desde el conflicto. Ed. CEAC. España.

Bruce, J. (2015). Las partes en conflicto: Psicoanálisis, Conflicto y Alteridad. Fondo editorial USMP. Lima.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Fernández G. (2018). Bolivia y el desafío de educar desde el conflicto. Conferencia presentada en el 2º Encuentro Internacional de Mediadores Profesionales. FIMEP. Córdoba -España

Gittins, P., Velásquez-Castellanos, I. (2017). Paz y Conflictividad en Bolivia. Konrad Adenauer Stiftung. La Paz.

González, P. (2006). Sociología de la explotación. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/gonzales/colonia.pdf>

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer Press.

Jordán, N. (2016). *El resorte de la conflictividad en Bolivia*. Centro de Investigaciones Sociales. La Paz.

Molina, B., Muñóz, F. (2004). *Eirene-IPAZ*. Granada.

Martínez, M. (2016) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) *Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior*. ISSN edición impresa: 1699-2105. (<http://revistas.um.es/educatio>): 1989-466X

Lederach, J.P. (1997) *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, United States Institute of Peace Press, Washington, DC.

Reardon B. (1988), *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. Publicado por Teachers College Pr ISBN 10: 0807728853

Rojas Rio, C. (2015). *Conflictividad en Bolivia*. FES. La Paz.

Synnott, John (2005). *Peace education as an educational paradigm: review of a changing field using an old measure*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080> www.bo.undp.org NewGen Peacebuilders – Bolivia: <http://www.mothingacrosscontinents.org/NewGenPeace/>

<https://www.semana.com/educacion/articulo/luz-verde-la-catedra-de-la-paz/429052-3>

<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=14951&entidad=Agentes&html=1>

DE LO DISRUPTIVO EN EL *KAIROS* EDUCATIVO.
ANÁLISIS DESDE LA RACIONALIDAD NO-LINEAL

THE DISRUPTION IN EDUCATIONAL *KAIROS*. ANALYSIS
FROM THE NON-LINEAR RATIONALITY

GONFIANTINI VIRGINIA

Resumen

En este nuevo escrito tratamos de analizar recursivamente las relaciones entre las diferentes concepciones de conocimiento que entrelazan y re-configuran los sujetos pedagógicos (*homo epistemicus*) en las prácticas. Consideramos lo disruptivo como emergente generador desde el caos de nuevos órdenes epistémicos y discursivos concretizados en las prácticas pedagógicas y retomamos la definición de racionalidad de Morin como la búsqueda de coherencia y diálogo con la realidad. Lo no-lineal no solo identifica una nueva forma de relacionarnos con el conocimiento sino que inaugura un cambio de época, las rupturas epistémicas del Siglo XX y XXI. En este contexto vamos a tratar de

reconfigurar desde las fronteras del conocimiento la necesidad de pensar desde las rupturas y desde lo no-lineal una nueva relación sujeto-conocimiento-contexto.

Palabras Clave: disruptivo, *kairos* educativo, racionalidad no-lineal, sujeto epistémico, conocimiento, prácticas pedagógicas.

Abstract

In this recent study the relationships between the different concepts of knowledge that intertwine and reconfigure the pedagogical subjects (*homo epistemicus*) in the practices are recursively analyzed. The disruptive is considered as an emerging generator from the chaos of new epistemic and discursive orders concretized in pedagogical practices. Morin's definition

of rationality as the search for coherence and dialogue with reality is brought back into discussion. The non-linear not only identifies a new way of relating to knowledge but also inaugurates a change of time, the epistemological ruptures of the XX and XXI century. In this context, we attempt to reconfigure from the frontiers of knowledge

the need to think from the ruptures and from the non-linear rationality a new subject-knowledge-context relationship.

Keywords: disruptive, educational kairos, non-linear rationality, epistemic subject, knowledge, pedagogical practices.

Introducción

“Aún los fenómenos que se habían considerado más armoniosos y previsibles están afectados por la Revolución caótica”.

(Ilya Prigogine, 1997, en Carbón Posse, E. 2001)

Tratamos de reflexionar sobre lo *disruptivo* como emergente, como una nueva racionalidad que, desde el caos genera nuevos órdenes lógicos, epistémicos y discursivos para redefinir la relación de los sujetos pedagógicos con el conocimiento en contexto.

Partimos de una primera hipótesis para diferenciar la racionalidad clásica de la racionalidad no-lineal como propuesta pedagógica y epistémica para resignificar la relación sujeto-objeto-mundo.

¿Qué entendemos por racionalidad? Edgar Morin sostiene que “racionalidad y racionalización tienen el mismo tronco común, que es la búsqueda de coherencia. Pero mientras que la racionalidad está abierta a aquello que resiste a la lógica y sigue manteniendo el diálogo con lo real, la racionalización integra por la fuerza lo real en la lógica del sistema y entonces se cree que lo posee” (1991, p. 139)

La modernidad clásica inaugura el método científico de la mano de René Descartes y su Discurso del Método (1637). Ahí se expresan las condiciones epistémicas de la relación sujeto-objeto moderno.

Recordemos los pasos, que según Descartes se necesitaban para conocer desde esta racionalidad lineal, unidireccional, universal. Este conocimiento que se debía presentar “claro y distinto”:

1. Se debe dividir cada una de las dificultades que se examinan en tantas partes como sea posible, a fin de resolverlas mejor,

2. Ordenar los conocimientos siempre desde los más sencillos hasta los más compuestos
3. Hacer enunciados tan completos y generales que den la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión

La racionalidad moderna lineal postula implícitamente la posibilidad de “la verdad” y la de poder alcanzarla a partir de un esfuerzo de objetivación, acumulación del conocimiento y rigor analítico.

Por el contrario, el punto de partida de la racionalidad no-lineal es justamente la ausencia, hasta ahora, de un planteamiento desde lo social y desde lo pedagógico capaz de concebir a los fenómenos como sistemas abiertos. Definiendo a los sistemas como “totalidad de elementos” que están en constante interacción y cuya asociación recursiva implica nuevas propiedades desconocidas a nivel de las partes consideradas separadamente.

Desde su origen disciplinar, el Método Científico se caracteriza como un *puzzle* de sistemas cerrados sin interrelaciones dinámicas. Por el contrario, la noción de sistema abierto muestra que el conocimiento debe concebirse desde una perspectiva holística, integral, considerando la historia, lo social, lo económico, lo cultural, lo que posibilita el paso de una perspectiva analítica a una perspectiva sistémica capaz de considerar todos los elementos en su conjunto.

Considerando esta argumentación ya Martín Heidegger había dicho que “*la ciencia no piensa*”, sosteniendo que carece de reflexividad, criticidad y diáloga.

Cabe preguntarnos entonces ¿qué herramientas deberíamos construir desde la racionalidad no-lineal para pensar un conocimiento complejo en contextos de pensamientos homogenizantes? En la misma sintonía Morin invita a repensar la noción misma de racionalidad lineal, a replantear nuestra propia confianza en el ideal de certeza absoluta y a concebir el planteamiento científico como una aventura sencillamente no-lineal, como una dinámica que nunca dejará de ser buscadora.

El conocimiento es como una navegación en un océano de incertidumbre, a través de archipiélagos de certeza. (Morin, 1991b, P. 94)

De lo que se trata es de pensar la racionalidad no-lineal desde las fronteras de los saberes. (Gonfiantini, 2018)

“Asistimos al surgimiento de una nueva ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, más nos instala frente a la complejidad del mundo real, una nueva ciencia que permite que la creatividad humana se vivencie como la expresión más singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza” (Prigogine, 1996, p. 15)

Ilya Prigogine nos invita a pensar lo social en general y lo podríamos llevar al campo de lo pedagógico en particular desde categorías de la física. En su apuesta por reorganizar el conocimiento, por re-conectar el saber, por articular los saberes inaugura la racionalidad no-lineal que desde el desorden y el caos, aparentemente desestructurantes y desorganizadores del saber, se crean nuevo órdenes lógicos, discursivos y pedagógicos. En palabras de María Da Conceicao De Almeida

lejos de la casualidad lineal y en oposición al determinismo de Newton, las ideas de Prigogine revelan las condiciones de posibilidades, apuestan en la intervención creativa del sujeto en el mundo; incitan la decisión y la voluntad de los humanos. Ya nos distinguimos de las estrellas por esas propiedades convertidas conscientes, sobre nosotros recae el peso de asumir “la elección, la libertad y la responsabilidad” delante de la trayectoria incierta de las sociedades humanas. “La condición humana reside en abrirse a la posibilidad de la elección. Pensar en lo incierto es pensar en libertad” dice Prigogine. (2008, p. 51)

Y es justamente en esta sintonía que definimos lo disruptivo en educación. Vamos a tomar como antecedente teórico un texto escrito por Nelson Vallejo Gómez como Conferencia Magistral en el marco del Congreso Internacional Todos los Saberes: la Educación, realizado en la ciudad de Manizales, Colombia, durante los días 10 y 11 de agosto de 2018. El autor parte de poner en tensión las categorías de disrupción y ética. Nuestra tesis, dice,

“es que la disrupción pone en evidencia un pensamiento disyuntivo y la ética, un pensamiento complejo. Por consiguiente, donde hay fuerzas que separan y destruyen, generar pensamiento crítico, pedagogía y educación es más que un deber ético, es un imperativo de regeneración necesaria para la sobrevivencia de un sistema abierto. De igual manera, nuestro tema pone de manifiesto poli crisis que atestan la existencia de un conflicto de paradigmas entre las dinámicas de lo tradicional y lo moderno, entre cosmovisiones y cambios radicales y generacionales”. (p.1)

Nosotros nos vamos a separar del texto de Vallejo Gómez, porque lo que nos interesa es analizar lo *disruptivo en educación*. Lo disruptivo es emergencia, es ruptura, es perplejidad, es asombro, es azar, es imprevisto. Lo que nos interesa desentramar es cómo lo disruptivo emerge para romper con 500 años de tradición moderna, de racionalidad clásica, de pensamientos absolutos, de enseñanzas omniscientes, de conocimiento cerrados y esclerosados.

Nosotros entendemos lo disruptivo en educación retomando las propuestas de las teorías críticas (que destronan “esencias”) en recursión con el pensamiento complejo (que propone el diálogo entre sujetos y entre saberes) y como dice Cullen (1997) para poder fundar una crítica de las razones de educar, desnaturalizando que entre el desarrollo natural y la socialización cultural medien saberes enseñados como para comenzar a delinear respuestas a la pregunta ¿cómo se legitima el conocimiento que educa? hoy, (la mención al hoy es nuestra) el tiempo como el octavo saber propuesto por Edgar Morin en una revisión de su obra Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Re-pensar las prácticas

“Si es cierto que, en nuestra época, todo está en crisis, la crisis concierne no menos profundamente a los principios y estructuras de nuestro conocimiento, que nos impiden percibir y concebir la complejidad de lo real, es decir, también la complejidad de nuestra época y la complejidad del problema del conocimiento”.

Morin, E. 2001

En el marco del Congreso Internacional sobre el Pensamiento Complejo, Los desafíos en un mundo globalizado, realizado en París en diciembre de 2016, sostuvimos que “aprender a “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y la obsesiones” (Perrenoud, 2007, p. 50). Los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, (Anijovhch, 2009) no son sencillos, porque implican un compromiso activo del docente, un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, y la necesidad de realizar un trabajo con otros. Por estas razones, algunos estudios e investigaciones consultadas, como las observaciones de los diversos trabajos de campo que realizamos, resaltan los problemas u

obstáculos que encontramos en los dispositivos reflexivos de formación. A continuación, los enunciamos sintéticamente:

- Los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual vacío.
- La falta de orientación acerca de qué significa reflexionar hace que aparezca como una propuesta difusa, demasiado amplia y ajena al trabajo docente.
- Las reacciones posibles a las demandas de reflexión implican cierta atención de parte de los formadores. Las respuestas de algunos docentes en formación ante la propuesta pueden incluir sentimientos de vulnerabilidad que aparecen después de exponer las propias percepciones. Esto sucede especialmente si no se genera un espacio de contención, de confianza y seguridad.
- El hacer explícito un proceso de reflexión sobre aspectos personales de la vida profesional dentro de un institución, debilidades, dudas o incertidumbres, suele vivirse como algo riesgoso, si se lo asocia consciente o inconscientemente con la evaluación de desempeño.

Desde esta perspectiva aludimos a la auto-observación y observación de pares, docentes, estudiantes e instituciones. En palabras de Ferry (1997), la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y, con el ejercicio del análisis, comienza el trabajo de formación: Observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez. Desanudar los sentidos que se le adjudican a la observación es importante para poder resignificarla como herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente. (pp. 3-4)

En otro escrito considerábamos (Gonfiantini, V. 2015) que “la complejidad de las relaciones que se gestan entre el docente, el alumno y el conocimiento en el *kairos* educativo, hace que su estudio, análisis y reflexión rompan con la visión simplificante, jerárquica y unilateral del pensamiento positivista, en pos de un estudio que no mutile ni encorsete, es decir, extrañar el horizonte familiar para construir prácticas pedagógicas y nuevos modos de relacionarnos con el conocimiento desde la complejidad, complementariedad y recursividad del mismo objeto-sujeto-mundo, generando acciones que trasciendan lo momentáneo y sean sostenibles en el tiempo”. (p. 79)

Llegados a este punto nos cuestionamos: ¿Qué conocimientos revisten las prácticas pedagógicas? ¿Qué conocimientos circulan en las escuelas?

Desde la Antigüedad hasta nuestros días siempre hemos tratado de definir, clasificar, caracterizar al conocimiento y a nuestra relación con él. Lo que nos interesa en este momento es considerar, desde lo escolar, qué conocimientos se transmiten en la institución escuela y cómo se construyen o no las relaciones entre los sujetos pedagógicos-el conocimiento y el contexto macro. Vamos a tomar a cuatro autores que nos aportan pistas para poder desentramar las prácticas, el poder, las relaciones subjetivas, la implicancia del mundo, las dinámicas institucionales que construyen lazos teóricos y prácticos en la construcción del conocimiento.

Haciendo dialogar autores y textos tomaremos los aportes de Verónica Edwards y Alicia Entel, que desde Latinoamérica y en la década del 1980 realizan investigaciones sobre concepciones, características y significados del conocimiento en escuelas de México, la primera, y en escuelas de Buenos Aires, la segunda. Enrique Luengo nos va a ayudar a pensar, en otro momento histórico la necesidad de vincularnos con el conocimiento desde la complejidad como tejido en conjunto haciendo especial hincapié en las características de este conocimiento como hologramático, dialógico y recursivo. Por último tomaremos los aportes de Basil Bernstein el cuál analiza y reflexiona sobre el conocimiento vinculándolo a lo curricular, lo pedagógico y a la evaluación atravesado por el poder. Como aporte transversal es interesante traer a escena los aportes de Ulf Lundgren con su análisis de los códigos curriculares que a lo largo de la historia marcaron la relación escuela-conocimiento (código curriculares-sociedad). Su tesis básicamente nos ayuda a pensar que durante la historia de la humanidad el hombre se relacionó con el conocimiento en función de lo que la sociedad necesitaba en cada momento para seguir manteniéndose como sistema. Los códigos curriculares surgen cuando el contexto de producción y el contexto de reproducción se separan conformando el contexto de representación y es ahí cuando aparece el texto, el currículum.

Conocimiento, escuela, sujetos

Carlos Cullen (1997) sostiene que “la educación es un discurso o, mejor expresado, una práctica social discursiva. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social”. (p. 20)

Las investigaciones llevadas a cabo por Verónica Edwards y Alicia Entel en la década de 1980 nos invitan a reflexionar sobre las concepciones de conocimiento que circulan en las escuelas en función de la relación que subjetivamente -epistemológicamente- tenemos con el mismo. Cada una, desde contextos bien diferenciados llegan a la misma conclusión: en las escuelas circulan tres definiciones de conocimiento. Esquemáticamente para una mejor comprensión:

Verónica Edwards lo clasifica como:

- *Conocimiento tópic*o: hace referencia al *topos* y pone énfasis en nombrar correctamente el término aislado. Supone un control en la actividad transmisiva y en las respuestas de los alumnos al presentarse como únicas, precisas y textuales.
- *Conocimiento como operación*: se orienta hacia la operación con el conocimiento al interior de un sistema cerrado. Esta forma de conocer se basa en la lógica deductiva. Se presenta como intento de superación del conocimiento tópico.
- *Conocimiento situacional*: se estructura desde el lugar de hacer inteligible una situación. La autora define a "situación" como una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es su relación mediada con el mundo.
- En su investigación, Edwards llega a la conclusión que hay dos formas de relacionarnos con el conocimiento (conclusión que Entel no realiza):
- *Una relación de exterioridad*: cuando el conocimiento se le presenta al sujeto como extraño, externo, inaccesible, problemático. El sujeto demanda *tips* para llegar a la respuesta correcta produciéndose una "simulación" de apropiación de conocimiento que se referencia como mecánica, exterior y correcta.
- *Una relación de interioridad*: por el contrario, presenta una actividad subjetiva en el acto cognitivo. El sujeto hace intervenir en el acto de conocer todos los procesos psicológicos superiores. El sujeto interroga, interpela, se pregunta.

Por su parte, Alicia Entel sostiene, en la misma línea que Edwards las siguientes definiciones:

- *El conocimiento como entidad*: de tradición moderna e iluminista, presenta la noción de un conocimiento como dato aislado y asimilable. Supone un modo de conocer atomizado, fragmentado, decontextualizado.

- *El conocimiento como sistema:* de tradición estructuralista, presenta un tipo de conocimiento estructurado en sistemas donde cada elemento adquiere significación en relación al resto. Supone un modo de conocer relacional que consiste en conocer totalidades pero desconociendo cómo se construyeron las mismas.
- *El conocimiento como producto de un proceso:* de tradición crítica, considera que el conocimiento es una construcción dialéctica-histórico-social-cultural-político-económico-antropológico. El modo de conocer que supone es el procesual otorgándole una actividad transformadora al sujeto que conoce a diferencia de las dos clasificaciones anteriores en las que el sujeto se presenta como espectador pasivo en su vinculación con el conocimiento,

Luego considerando las teorías de la complejidad plantea una distinción entre el pensamiento simplificante y el pensamiento complejo. Su tesis parte de que el conocimiento es selectivo y que de esa capacidad de selectividad y procesamiento de información se relaciona con una manera de entender la realidad y actuar sobre ella.

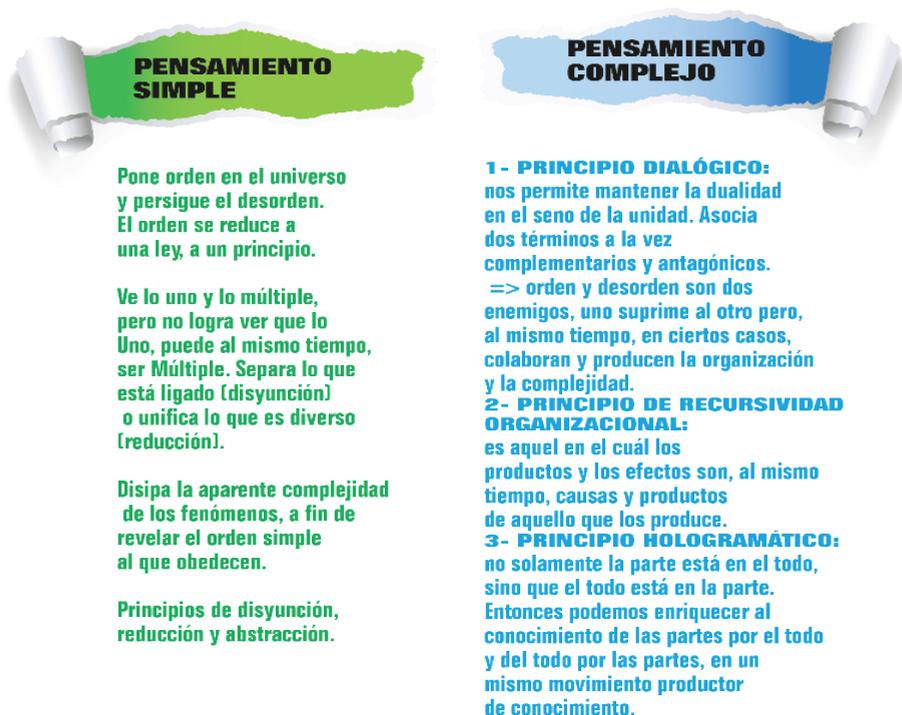


Gráfico 1. Pensamiento simple. Pensamiento complejo. Elaboración propia

Retomando escritos anteriores (Gonfiantini, V. 2015) sostenemos en coincidencia con Luengo que, "en este escenario emerge la complejidad que nos invita a pensar, desde la alteridad, nuevos modos de pensamiento y acción":

- Como docente hemos de comprender que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se deben crear las condiciones de posibilidad para acceder al conocimiento, no desde la soberbia de la Verdad incuestionable y absoluta, sino desde la in-completud y el saber de la imposibilidad de una omnisciencia,
- Plantear la necesidad de que el conocimiento mismo siempre sea cuestionado, problematizado, criticable, contextualizado, situado, reflexionado, dialogado.
- Descubrir que el conocimiento complejo proporciona un saber tejido en conjunto recogiendo el reto de la incertidumbre. Se basa en tres principios: 1- principio dialógico: partir del vínculo de las nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisolubles e indispensables; 2- principio de recursión organizativa: es más que el principio de retroacción (noción de regulación), al añadirle las nociones de producción y auto-organización. Una curva generadora en la cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causantes de lo que los produce y 3- principio hologramático: refrenda la paradoja de ciertos sistemas donde no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte.
- Aceptar que todo método es estrategia, arte, camino que se hace al andar y reflexión al servicio de la recursividad y dialogicidad reorganizadora del conocimiento. Al priorizar la estrategia surge la idea de la actividad creadora y situada del sujeto frente a esa realidad
- Superar los criterios de la epistemología clásica: determinismo, objetividad, relatividad, relación sujeto-objeto.
- Reconocer que la parcelación, la compartimentación, la atomización del saber hacen incapaz de concebir un todo cuyos elementos son solidarios y por ello tienden a atrofiar el conocimiento de las solidaridades y la conciencia de la solidaridad; encierran al individuo en su sector tabicado y por ello tienden a circunscribir estrechamente su responsabilidad, por tanto a atrofiar su conciencia de responsabilidad. Así, el "mal educar" roe a la ética en sus fuentes: solidaridad/responsabilidad. La incapacidad de ver el todo -de religarse al todo, de conocer "recursivamente"-desolidariza, irresponsabiliza, descontextualiza.

- Revalorizar el sujeto del conocimiento e instalar, en la problemática del conocimiento el conflicto, la ambigüedad, el desorden, el azar, la incertidumbre y la indeterminación.
- Asumir que lo metacognitivo, el metaaprendizaje, el metaconocimiento, la metaevaluación, constituyen la base para lograr la integración, la posibilidad de varios puntos de vista, que integrándose y manteniendo sus peculiaridades, puedan abordar de otra manera el objeto de conocimiento. (p. 80)

Bernstein por su lado, considera la clasificación y enmarcación del conocimiento educativo relacionado con el currículum escolar, por lo que deviene entonces en contenido escolar. Para el caso que nos compete en este escrito solamente vamos a tomar en consideración cuando el autor sostiene que hay dos tipos de currículums en función de la relación que se tenga con el contenido.

- *Un currículum agregado* que lo podemos vincular al conocimiento tópico (Edwards) o al conocimiento como entidad (Entel) desde un pensamiento simplificante (Luengo), cuando los contenidos se presentan aislados, delimitados, cerrados.
- *Un currículum integrado* que presenta a los contenidos en una relación abierta entre sí. Hay que prestar mucha atención a la definición de integración porque una lectura rápida y simplificante podría hacernos caer en relacionar este currículum integrado asimilándola al conocimiento como sistema (Edwards) o al conocimiento como producto de un proceso (Entel) o pensarlo desde una perspectiva compleja (Luengo). Acá la integración se usa para referir a la subordinación de materias o cursos aislados, con una idea que los relaciona "borrando" la delimitación entre las materias.

Lo importante para considerar en esta perspectiva de Bernstein es la relación poder-autoridad que subyace en la naturaleza del conocimiento y en la forma de transmitirlo. Ahí se evidencia su postura crítica donde no puede pensar una relación con el conocimiento desconociendo las relaciones sociales, políticas y contextuales que determinan las diferentes socializaciones en función de la variación de la transmisión.

Este breve recorrido teórico nos sirve para tratar de seguir pensando, en función de la tesis de Lundgren, cuál sería el código curricular hoy. Sabiendo que a lo largo de la historia el contexto determinó explícitamente y formalmente a quién educar. Hoy, en un contexto globalizado, postmoderno y neoliberal ese mandato fundacional de los códigos curriculares parece

desdibujarse y no encontrar categorías situadas para comenzar a delinear algunas respuestas. Cabe volver a preguntarnos, como ya lo hemos venido haciendo hace muchos años (Gonfiantini, V. 2016) ¿para qué educamos hoy?



Gráfico 2. ¿Por qué y desde dónde educamos hoy? Elaboración propia

Los griegos utilizaban dos palabras para hacer referencia al tiempo, cronos (κρόνος) y kairós (καιρός). Cronos se refiere al tiempo cronológico mientras que kairós hace referencia a un momento indeterminado donde algo especial sucede. Por ello creemos que es en el καιρός, el tiempo y el lugar fundamental y especial para lograr los modos para que dialoguen cosmovisiones y epistemologías de base, vinculando marcos de intercambio interdisciplinar para identificar los principios que confieren su especificidad y, desde ese ángulo, descubrir perspectivas que orienten hacia un horizonte de respeto hacia aquellas prácticas que requieren ser contempladas en su realidad, reconociendo su carácter histórico, tradiciones y valores. (Gonfiantini, V. 2018, pp. 179-180)

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. (1974) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de *Class, Codes and control*. Vol. 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

Carbón Posse, E. (2001) *La teoría del caos. ¿Caprichosas leyes del azar?* Longseller: Buenos Aires.

Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós

De Almeida, M. d C. (2008). *Para comprender la complejidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Edwads, V. (s/f) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. <https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>

Entel, A. (1988) *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: FLACSO

Gonfiantini, V. (2014). "Enseñar y aprender en el Kairos Educativo. Una mirada desde la didáctica compleja a la clase escolar comeniana". *Revista Arbitrada del Centro De Investigación y Estudios Gerenciales A.C.* (Barquisimeto - Venezuela) ISSN: 2244-8330 . Año 5 N° 2 [29-43] Fecha de recepción: 16jul2014 / Fecha de aceptación: 04sep2014

Gonfiantini, V. (2015). "Refundar la práctica del formador: transición hacia nuevas prácticas pedagógicas y nuevos modos de pensamiento y acción que generen alternativas sostenibles. *Revista Arbitrada Del Cieg - Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales* (Barquisimeto - Venezuela) Issn: 2244-8330 / Número 19 Enero - Marzo 2015 [Páginas 70-82] Fecha De Recepción: 27ene2015 / Fecha De Aceptación: 17mar2015

Gonfiantini, V. (2016). "Kairos educativo. Actualización singular de la didáctica dialógica y compleja". 3 Simposio Internacional y 4 Coloquio Regional de Investigación educativa y pedagógica. 5, 6 y 7 e octubre de 2016. Montería. Colombia.

Gonfiantini, V. (2016). "Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo". *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación [en línea] (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 19 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849209010>> ISSN 1390-3861

Gonfiantini, V. (2016) Congreso Mundial por el pensamiento complejo. Los desafíos en un mundo globalizado París, 8 y 9 de diciembre de 2016. *La práctica de los formadores de formadores como pilar fundamental*

Gonfiantini, V. (2018) "Diálogos cosmovisivos y epistémicos. Del sujeto moderno al sujeto meta-complejo". En *Investigar desde el Pensamiento Complejo*. Carlos Jesús Delgado Díaz. Editor Científico. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Lundgren, U. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Luengo, E. (2002) "La construcción del conocer a partir del imaginario", en *Razón y Palabra*, Nro. 25. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/eluengo.html>

Morin, E. (1991). *El Método IV*. Las ideas. Sus habitat, su vida, sus costumbres, su organización. Madrid: Cátedra

Morin, E. (1991, b) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Morin, E. 2001. Conferencia presentada en el IX Simposium de Educación, ITESO, Guadalajara, 26 al 29 de setiembre de 2001.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3a ed. Barcelona: Editorial Grao.

Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. (Trad. Pierre Jacomet). Madrid: Taurus.

Vallejo Gómez, N. (2018). "De la disrupción liberal a la ética del entramar". Conferencia *Congreso Internacional Todos los Saberes: La Educación*, Manizales, 10 y 11 de agosto de 2018.

EL RATÓN Y SU PANDILLA.

EL IMPERIO CONTRA EDUCA A LOS
“MONSTRUOS Y BRUJAS REBELDES”¹

THE MOUSE AND HIS GANG. THE EMPIRE COUNTER
ATTACK TO “REBEL WITCHES AND MONSTERS”

MALDONADO, S.I. F. CÉSAR

Resumen

El artículo discute el concepto de *rescatirismocultural* contraponiendo las ideologías educativas de IRFA Santa Cruz y la de los cuentos de hadas y las adaptaciones o creaciones de Walt Disney. IRFA (Instituto Radiofónico Fe y Alegría) educa en el espíritu crítico y liberador a adultos de las zonas orientales y chaqueñas de Bolivia, produce sus textos de alfabetización y demanda de sus alfabetizados la escritura y la representación. IRFA y sus alumnos han rescatado *-rescatirismo cultural en marcha-*, según sus propios entendimientos, lo que la institución ha llamado *la cultura del oriente boliviano*.

Palabras clave: Cuentos de hada. Disneyworld. Cultura popular. Rescatirismo cultural.

Abstract

The paper approaches Cultural Rescatirismo (Cultural Rescue). It contrasts IRFA Santa Cruz's (Instituto Radiofónico Fe y Alegría, Santa Cruz) educational experience contrasted to how fairytales educate generations of multicultural generations; these fairy tales were adapted and adopted by Disney. On one hand, IRFA creates and writes texts and didactical materials that intent to be critical and based on the pedagogy of liberation; on the other hand, adult people who are educated by IRFA has “rescued culture” according to their own criteria, even calling “cultura del oriente boliviano” contents that are taken from fairy tales.

Keywords: Fairy Tales. Disneyworld. Popular Culture. Cultural Rescue.

1 El rebelde es un ente incómodo para quien intenta plantar la hegemonía y el dominio con fines políticos, religiosos y económicos.

El tono del trabajo.

Los fabricantes de ilusiones, Disney entre ellos, sin ser exclusivamente instituciones educativas, sino comerciales, tienen un poderío inmenso sobre la formación de las generaciones occidentales y no tan occidentales, a las cuales enseñan la moralidad y el comportamiento, los criterios occidentales, ligados generalmente a grupos de poder económico, religioso y social. En este marco describo las maneras y las estrategias mediante las cuales los fabricantes de ilusiones reconquistan las mentes críticas de los alumnos de IRFA y cómo estos, se apropian de los argumentos e imaginación de los cuentos de hada y de las representaciones Disney, según sus propios entendimientos y los acomodan como parte de la cultura del oriente boliviano. A su vez, IRFA, califica las representaciones de los alumnos, según su propio entendimiento de cultura del oriente boliviano. La escasez de literatura que refuece la formación liberadora y crítica es un factor de la re-alienación que Disney aprovecha para “re-conquistar” las mentes críticamente alfabetizadas por IRFA.

El trabajo recoge los entendimientos de cultura y tradición por parte de IRFA, los estudiantes y de los fabricantes de ilusión –cuentos de hadas, Walt Disney. Se constata que la ideología dominante invade el imaginario local y crítico con ofertas harto más efectivas y simples.

Este trabajo viene como consecuencia de un trabajo de campo realizado durante los años 2000-2004. En principio sólo me proponía analizar las políticas de rescate cultural de IRFA, pero me atrajo el hecho de que la institución haya recibido gran cantidad de narraciones y representaciones muy ligadas a los cuentos de hadas y a los razonamientos de las fábulas y a la imaginación representada por Disney.

Los estudiantes de IRFA consideraban a esas representaciones, parte integrante de la cultura oriental. Por su parte, la institución alfabetizadora puso a estas narraciones y representaciones en el limbo y casi en el índice de la agresión cultural. Este dato y la revisión del material apócrifo me informaron de la influencia y efectividad contra cultural de la imaginación occidental y la imposición de la cultural occidental sobre culturas más bien marginales.

IRFA-Cruz ha educado a casi 200.000 adultos en el nivel primario en sus casi 30 años de funcionamiento. Su medio ha sido la alfabetización radial, con un sistema de reforzamiento y de ayuda mediante los maestros guía, más de 800, todos voluntarios; muchos de ellos antiguos alumnos del programa

El maestro en casa. Esta institución perteneciente al sistema Fe y Alegría funciona en Santa Cruz y alcanza los territorios de ese departamento, el sur de Tarija, el de Chuquisaca y parte del territorio Beniano. Ha inspirado la creación de la alfabetización bilingüe por radio creada por ACLO² en Potosí.

IRFA pidió a sus alumnos escribir y pintar la cultura, tradiciones, leyendas, poesías del “*oriente boliviano*” con la intención de preservar y difundir este conocimiento común a alfabetizados y a analfabetos. Este concurso se lanzó con motivo de la celebración del vigésimo aniversario de la institución. Como resultado se publicó dos volúmenes con una especie de enciclopedia de géneros literarios culturales, dibujos y dedicatorias a la institución (1994-1996). La institución llamó a sus tomos **Arakua** (sabiduría en guaraní). Estos volúmenes pretenden ser la *cultura del oriente boliviano*, rescatada por los alumnos y seleccionada, por tanto, también rescatada, por IRFA. Con esta actividad la institución cree preservar la cultura lugareña de la extinción y, supongo, aunque no lo dice, también de la contaminación. Esta actividad, la hecha por los estudiantes y por la institución es *rescatirismo cultural*.

Esto de rescatar las culturas de una aparente extinción no es nuevo, el intento más universal y más famoso corresponde a los hermanos Grimm quienes lograron hacer recolectar –pues ellos habrían pagado para que les recogieran las tradiciones y las versiones tradicionales de los países nórdicos– y escribir las tradiciones orales, con un profundo sentido cristiano³.

Las intencionalidades de cualquier rescate se manifiestan en la selección, en la alteración y en la concepción de la familia, de la sociedad, de la normalidad, la legalidad y de la religión. La edición final que al final se convierte en versión oficial, por estar escrita no es decisión de un colectivo cultural, sino de un grupo de poder que tiene acceso al pensamiento, la imprenta y la decisión basada en criterios hegemónicos. Aunque en el caso de **Arakua** sólo se obró *el rescatirismo cultural* por la selección que usó criterios de temáticas localistas, incorporando la pluriculturalidad y la hibridación o el mestizaje cultural; empero, se consideró foráneo los contenidos de los cuentos de hadas, de las fábulas y de las representaciones de Disney.

Según Murphy (2001) los hermanos Grimm habrían no sólo recolectado, sino cristianizado esas narraciones, más bien paganas. Con este hecho se habría impuesto el tipo de sociedad, religión, familia y nación occidentales,

2 Acción Cultural Loyola, ONG fundada por la Compañía de Jesús en Sucre hacen 35 años. Su campo de acción abarca los tres departamentos sureños de Bolivia, Chuquisaca, Potosí y Tarija.

3 Las tradiciones recogidas no eran necesariamente cristianas, ni obedecían a su moralidad y piedad.

todo mediante la “inocencia” de narraciones como las de *Blanca Nieves*, *La Bella durmiente*. La oposición entre mal y bien es evidente, la maldad se representa mediante los monstruos, las brujas, los maltrechos, la anomalía. El bien se personifica mediante los príncipes, princesas y reyes justos. Las mujeres o son muy malas, por eso son brujas o son muy buenas y bellas y por eso princesas pasivas, esperando ser transportadas y validadas por sus príncipes.

Walt Disney, el creador de la fantasía moderna, ha domesticado más aún los cuentos de hadas y las ha convertido en “inocentes” contenidos y personajes, capaces de conquistar cualquier corazón y, lamentablemente, también cualquier imaginación. Este personaje preclaro nos ha heredado las recetas de la imaginación moderna y con ello, las maneras de comportamiento político, moral y económico modernos.

Elliot (1993) uno de los biógrafos de Disney más críticos pinta a este conflictuado con la autoridad paterna, por eso habría impuesto el autoritarismo y la adoración por el jefe en sus empresas. Su clave de crecimiento habría sido su colaboración con FBI, entonces al mando del famoso Hoover, conocido como el refundador de esa agencia. Que esta postura habría servido a Disney para sacarse de encima incluso a los competidores comerciales, a los cuales habría acusado de comunistas. Lo más interesante de esta biografía es que este “creador de la imaginación y de la ilusión modernas” habría perfeccionado el ideal de familia y de sociedad concebida por los hermanos Grimm y para el caso usa no sólo la letra, sino también la imagen y las ciudades o parques temáticos en los que recrea toda su fantasía⁴.

Los personajes y las familias que representa son generalmente atípicas, disfuncionales, hijos sin papás, familias sin la normalidad de una familia típica. Esto ha hecho que Disney haya dominado y siga dominando lo que llaman el mundo del entretenimiento. De hecho es una empresa que sigue fagocitando a la competencia. Su patrimonio se estima en más de 300 billones de dólares. Además de sus cinco ciudades fantasía en Anaheim, California, Orlando, Florida y París, Francia, y Hong Kong, China y Kuwait. Tiene empresas de producción y distribución de películas. Esta empresa es casi sinónimo de la industria del entretenimiento.

Su moralidad familiar, según sus críticos, se ha relajado porque poseería algunos canales de cable que distribuyen pornografía. En su política de cero

4 Sus parques tienden a insistir en que son Magic Kingdom (Reino mágico). Pareciera que la única manera de imaginar fuera la suya.

tolerancia al alcohol en sus parques también ha tenido que ceder, pues su parque de París no ha resistido al gusto vitivinícola francés. Los críticos han dicho que el negocio permite cualquier relajo; aunque el mensaje moralista no ha cedido un ápice.

Lo más relacionado con nosotros, los sureños, es que Disney visitó el sur y produjo películas. Cartwright y Goldfarb (1994) han sostenido que Disney ha caricaturizado a Latino América. Con auspicios del gobierno y con propósitos educacionales visita países latinos en 1942. De esos viajes produce tres corto metrajés a los que llama educativos. **Al sur de la frontera** en 1942, **Hola amigos** en 1943 y **Los tres caballeros** en 1945. Las tres producciones muestran una visión poética de las Américas en la que la realidad interviene mínimamente. Por estos lados se encuentra el paraíso con poblaciones totalmente sumisas, felices según Disney. Este intento ha sido visto con claros propósitos de conquista y expansión cultural, por eso se entiende el auspicio del gobierno norteamericano para la realización de estas visitas y consecuentes producciones.

La influencia de Disney se mide inmensa y casi inevitable, sobre todo cuando las generaciones de tantas familias y culturas han bebido y consumido del pozo de su inspiración y han aprendido dictados de familia, de autoridad y de sociedad de sus “entretenidas historias” filmadas o puestas en sus parques de diversión, sus revistas y sus vestimentas. Según Levin (2003: 78) la presencia y la influencia de Disney es tal que “...debimos haberlo dejado ahí -y haberle dado de nuevo la bienvenida al tiempo de aculturar a nuestros hijos-; si su presencia no fuera tan enorme que se nos hace presente irrevocablemente -y apasionadamente- junto a sus logros creativos que muy pronto estuvieron sobre nosotros.” Tan pesado y tan omnipresente y tan influyente es, que la educación y la norma están a cargo de quien luca con historias de belleza y de inocencia, a golpe de simplicidad y plusvalía.

A pesar de su influencia primera, las historias de Disney fueron contestadas por otro ratón Miguelito, este, mal hablado y cuestionador. En la década de los años de 1970 un grupo llamado *los piratas del aire* comandados por un tal O’Neills critica el simplismo y el dominio de Disney e intenta mostrar que el mundo es algo más complicado que el simple WASP (Blanco -white-, Anglo Sajón y Protestante) o el patriotismo ahistórico. Esta burla al imperio les sirvió la cárcel, pues el grupo fue acusado de pervertir el buen vivir y las buenas costumbres de la gente decente. El imperio Disney y la influencia suya probaron toda su omnipresencia y omnipoder contra ese grupo que se atrevió contra “tan bien intencionado intento de perfección”. Los piratas desaparecieron y Disney siguió aumentando su influencia y sus arcas.

Los cuentos contados por Disney representan un falso nido, pues muestran historias sentimentalizadas y casi perfectas donde reinan los paraísos. Estas representaciones olvidan las realidades de esclavismo, el trabajo infantil, el derecho de las mujeres y lo que los gobiernos hicieron con las poblaciones indígenas. Las producciones de Disney alienan de todo conflicto a sus consumidores.

La contra-conquista, quizás la re-conquista.

¿Por qué he traído a escenario dos experiencias tan dispares e ideológicamente tan opuestas? Además Disney no alfabetiza, ni parece haber opuesto resistencia a los intentos de educación crítica y liberadora de IRFA.

IRFA ha logrado una educación crítica en sus alfabetizados, ha producido sus dos tomos de **Arakua**, en la corriente de permitir no sólo la lectura crítica y el consumo de literatura rescatada de las tradiciones orales de las culturas del oriente boliviano. Ha provocado lectores hambrientos de consumir más literatura. Pero –odio esta palabra porque siempre dar paso al pretexto o al disenso- la literatura producida por IRFA y por instituciones similares prueba ser aún escasa y pronto, empresas omnipresentes como Disney reconquistan ideológicamente a estas personas mediante dosis de diversión y de supuesta inocencia.

Para entendernos más he de considerar un hecho. Los concursos de rescate cultural a los que IRFA convocó a principios y a mediados de la última década del pasado siglo recogen una gran cantidad de representaciones –pinturas y dibujos-, cuentos de hadas y fábulas, puestas por la institución en el archivo de los apócrifos, por tanto no consideradas parte de la cultura del oriente boliviano.

Acá no he de discutir la pertinencia de la autenticidad o de los criterios sobre ella, sólo quiero constatar que la institución reconoció en esas narraciones elementos que no pertenecían a las culturas que ella educa, preserva y rescata, además de que considera que ellas eran alienantes. Esta presencia apócrifa me informa de la influencia enorme de la cultura occidental sobre las culturas nativas o mestizas de nuestro país. Unido a esto viene la reconquista de esas mentes críticas por los contenidos y las ofertas de simplicidad y de diversión que retransmiten y reinstalan la ideología occidental dominante que IRFA trató de combatir con su educación.

Otro hecho curioso es que los escritores, por los alfabetizados, hayan incorporado narraciones de tinte occidental como parte de sus tradiciones. El

hecho de que la institución considerada apócrifas estas narraciones no quita el hecho de la influencia y del alcance de narraciones y de representaciones más popularizadas y comercializadas por Disney. Más interesante aún, los escritores alfabetizados, consideran esas representaciones como suyas. La escasa biblioteca crítica creada por IRFA se revela pronto escasa e insuficiente y con ello su influencia sobre sus educados se disipa. La ideología dominante los reeduca mediante la diversión, el consumo y la simplicidad de que lo establecido es incuestionable y casi omnipresente, más efectiva.

La extensión del mercado y el acceso barato a sus producciones han hecho, entre otras cosas, que Disney sea una de las pocas bibliotecas que el *rescatiri letrado* –por el sujeto letrado que escribe y rescata las tradiciones y narraciones de su cultura- consume, aún muy poco en su versión cinematográfica o televisiva. Es de esperar que cuando los pueblos del oriente boliviano, donde habitan las culturas rescatadas por IRFA en **Arakua**, tengan electricidad, acceso al Internet crecerá la influencia del imperio y las versiones aún más dosificadas de los cuentos de hadas y sus contenidos crecerán exorbitantemente.

Esta reconquista de las mentes críticas por parte del imperio plantea una cuestión sobre el futuro de los alfabetizados y de los educados, este es el acceso a bibliotecas, materiales de lectura y representaciones visuales, la creación de materiales. Para tocar el caso, los alfabetizados de IRFA se convierten en lectores, hambrientos por consumir contenidos, cuando se les acaba la biblioteca de la conciencia acuden a otras fuentes y son pronto absorbidos por contenidos contra los cuales quería vacunar la institución⁵. Con esto los contenidos educativos de tinte liberador pronto se ven combatidos por las producciones masivas y comerciales de las ideologías dominantes, capaces de lanzar versiones más comprimidas y atractivas de sus negocios y de sus vigencias.

Para no pintar tan omnipresente a Disney quiero llamar la atención sobre lo que su hegemonía pudo provocar en lo referente a la contestación.

Toda perfección pretendida e inventada tiene sus purulencias o “sus defectos”. Según Brode (2004) una generación de niños y niñas formadas según la imaginación de Disney provoca Woodstock ¿Cómo entender que un mensaje tan centrado en la familia, en la corrección, el respeto, la

5 En este sentido sucede lo contrario a lo que le sucedió a San Ignacio de Loyola, quien cuando agota su biblioteca de caballerías –las telenovelas de su tiempo- acude al desafío de leerse la vida de los santos y con ellos quiere compararse y a ellos quiere superar, hasta que sale a su peregrinación de conversión, afinamiento espiritual y fundación.

fidelidad y la "corrección" sexual, el patriarcado y el paraíso pudiera practicar lo contrario a la prédica de su maestro? Esto, según Brode, se debió al mensaje tan universal y tan poco concreto, ambiguo de Disney, pero sobre todo se debió a que una propuesta con tan pocas aristas no es posible en una práctica real. Esta cultura conformista es contestada por toda una generación que se ata a la contestación contra los conflictos bélicos de los años 60' y los 70'.

Con esta contestación surgen los temas y las prácticas multiculturales, el occidente se descubre enfrentado a distintos ideológica, cultural y religiosamente, quiere imponer sus criterios e ideología no sólo por la creación de argumentos, sino también por la fuerza de las armas. La naturaleza pintada en paraísos animados no es tal cuando se vive en sus escenarios. Woodstock predica la revolución sexual y la posibilidad de la libertad atada a una decisión personal más que a una doctrina oficializada, permite la propia opinión. El feminismo se presenta como una posibilidad y el mundo se dice más variado que la simple visión monocular del midas de los animalitos.

Griffin (2000) en una especie de autobiografía sostiene que el tan rimbombante mundo heterosexual de Disney, en realidad ha recibido mundos de homosexuales que fueron los creadores, editores y realizadores más consagrados de su imperio. El mismo Bobbit, el genio de los tiempos de Disney, fue homosexual y fue desprestigiado no por su inclinación, sino por haberse rebelado contra el patriarca que pagaba poco y exigía fidelidad a toda prueba. Por esa rebeldía fue acusado de comunista. Al momento de la plusvalía, la empresa cierra los ojos a la coherencia ideológica y moral y sigue predicando aprehensiones que ella misma fomenta con fines de plusvalía.

¡Tantos infiernillos en tan buen paraíso! Los tesoros no están al final del arco iris, ni los paraísos son posibles por el simple golpe de la pluma y el talento de un productor que ha agotado horas, dinero e intenciones provocando una perfecta historia de inocencia. Cuando se vuelve a la vida después de consumir una historia perfecta de final feliz, uno quisiera seguir consumiendo esas propuestas puesto que la realidad se revela/rebela hartamente distinta, conflictuada y conflictuante.

Hasta acá se pueden decir que las dictaduras mono textuales son dogmáticas y no entienden las razones ajenas ni quieren comprender ranuras en sus reinos. La educación procedente de estas fuentes quiere ser la propuesta única y verdadera. Los paraísos simples no admiten mentes

críticas ni alternas. Ni la educación moral ofrecida por estos dogmas puede darse el lujo de ofrecer varias fuentes de enseñanza.

Arakua sin proponérselo demasiado quiere ser ese texto único de preservación cultural y el depósito de ella, quiere ser el referente donde las generaciones posteriores puedan fijarse para descubrir sus modos de ser cultura del oriente boliviano. IRFA ha mandado al desierto los textos que considera apócrifos.

Los mundos mágicos tienen la trampa de regalar espacios de ensueño, pero también tienen el engaño de extraer de la realidad, de ubicar la humanidad en un espacio sin espacio, en un tiempo sin tiempo, en un paraíso inexistente; sus historias no cuentan con la historia. Estas magias en oferta presentan familias sin ningún elemento de fracaso a pesar de ciertos problemas. La alienación Disney se vende mediante la inocencia y la desvirtuación de lo cotidiano, la continua negación de las diferencias y las injusticias es un motivo para vender y hacer practicar un paraíso de escapismo. Estas narraciones fantásticas no se atreven ni quieren dar con las causas de las negaciones y las diferencias, por el contrario, las historias proponen un mundo de éxito mediante la sencillez imaginativa y el consumo devoto de sus propuestas. Estas creaciones son consumidas por todas las generaciones. El mismo Disney se ofrece como ejemplo y modelo de su propio éxito.

La industria del entretenimiento pide un boleto y ofrece un menú a paso de encargar las dichas propias a un ajeno que generalmente ni siquiera es humano. Últimamente ya no es raro que sean otras especies las que nos educan y nos sirven de modelos, quizás porque estas especies pueden ser totalmente manipulables al momento de la escritura y la representación, puesto que no pueden protestar los argumentos que se les imponen ni sus caracterizaciones. Esta historia de transferir las decisiones de nuestra propia felicidad o desgracia a una leyenda y a una oferta es, quizás, uno de los grandes aciertos de los contadores de hadas, y de Disney, y de su imperio y, a su vez, una de las mayores alienaciones y domesticaciones.

Esta es una dictadura simpática por el que se paga para ser miembro, por el que las generaciones adquieren las identidades de sus héroes. Estas historias movедizas, por la moción pictórica, no permiten competencia, han hecho inconducente a Fellini, quien se desgañó al pensar la sociedad y sus complejidades y las puso en imágenes. Buñuel tampoco sería un buen negocio para Disney, pues como el otro muestra demasiadas aristas y demasiados defectos en la sociedad. Para colmo ambos nos desafían a

pensar y a no creernos los argumentos. Nuestras marchas cotidianas que nos recuerdan el estómago vacío serían un insulto o un tumor para el perfecto mundo de Disney.

La fórmula de Disney es simple, la felicidad es como un canto, como pintar un paisaje de paraíso; pero sobre todo, la felicidad tiene que ver con el celo por la familia y por la normalidad, según la visión y la pintura de su imperio ideológico y comercial. Mientras este es el rostro oficial y más lucrativo de la ilustración, la corporación ha diversificado su imperio de comunicación y ya no sólo fomenta inocentes sonrisas, sino sus negaciones oficiales, vende sexo por cable, tiene pendientes demandas de pederastia, considera que es más barato no pagar por seguridad. Su mensaje es tan omnipresente que sus defectos e incoherencias no parecen importar demasiado.

Se necesita todo un imperio imaginativo con pocas ideas claras y simples, muchos millones y la autoconciencia de que con ello se hace el bien a manos llenas y se fagocita cualquier competencia y cualquier cultura que pueda ser un tanto más crítica y heterogénea⁶. Sobre todo se necesita ser jactancioso para proclamar que sus argumentos influyen en casi todos los ámbitos, de todas las culturas. Es tanta la influencia que en uno de los rincones más alejados y aparentemente más olvidados por el poder, los alfabetizados por IRFA conocen, incorporan y leen o recrean las historias de "normalidad" de Disney y las incorporan como parte de sus culturas.

Tan suave es la influencia, por eso más profunda y eficaz. No hay nada como dormir con sueños mágicos cuando la realidad nos brinda pesadillas y muchos más recovecos. La contracultura, ahora cultura en oferta y en consumo descarado, tiene una omnipresencia, que es muy fácil ser fagocitado y aculturado, es muy fácil ser reincorporado a la ideología dominante, sin que esta invierta demasiado en el intento. Es fácil perder el poco rostro cultural y de identidad que queda. Quizás por esto IRFA tiene mucha razón, que se atrevió con narraciones tan mínimas y locales, casi incapaces de influir sobre sus propios autores, quienes además, tienden a narrar historias ajenas como propias. Este intento de rescate por parte de IRFA, empero, es mínimo e insuficiente frente a la presencia masiva y universal de una industria cultural de lucro y de alienación. **Arakua** puede ser un canto de rebeldía contra esas invasiones culturales, a pesar de que ella misma practica dogmas severos cuando exilia narraciones y perfila su canon de autenticidad.

⁶ Pixar, la competencia imaginativa y económica fue adquirida por Disney. Los creadores de Pixar se quedaron para servir a otro patrón.

El ratón y su pandilla son hallados a menudo en posesión de la razón mediante sus simpáticas y atípicas y disfuncionales familias, e ideas y sueños y realizaciones. Los cuentos de hadas y las historias de Disney nos presentan la perfección mediante la disfuncionalidad y nos redomestican la rebeldía mediante la diversión.

El rescatirismo cultural junto a sus intencionalidades, es también la manera de adquirir ganancias económicas o solo ideológicas. Sus objetivos pueden ser las de rescatar la cultura del oriente boliviano, el caso de IRFA; el de representar esa cultura en varios argumentos, razones e imaginaciones, el caso de los alfabetizados y las de proponer una cultura de perfección, parecida al paraíso, con toda la normalidad y armonía, el caso de Disney.

En una aventura algo más reciente podría decirse que la ideología oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, la Constitución Política, la Reforma Educativa, ley 070, los discursos del Proceso de cambio, suponen afanes de rescatirismo cultural, con el claro propósitos de crear un Nuevo estado de cosas, con protagonistas, relatos, imaginación, instituciones, mitos, roles y religiones. La historia, en la perfección propuesta, es una vez más ausente e incomoda a la razón. Empero, esta pudiera ser parte de otra Aventura en la cual pudiera aplicarse el concepto de *rescatirismo cultural*⁷

Bibliografía básica.

[ANDERSEN, Hans Christian, 1949]

The Complete Andersen: All of the 168 Stories by Hans Christian Andersen (some never before translated into English, and a few never before published) now freshly translated. Traducido por Jean Hersholt y apéndice por Fritz Kredel. New York: The Heritage Press.

BARTHES, Roland, 1953.

La degré zéro de l'écriture. Paris: Aux Éditions du Seuil.

7 El término *rescatir* es de origen aymaro-castellano. Se aplica a los intermediarios comerciales que rescatan productos agrícolas de los mismos productores y los venden en mercados centrales. Las ganancias de los *rescatir* son desproporcionadas respecto al esfuerzo que hacen.

El uso de *rescatirismo cultural* se refiere a los intentos de "rescatar" la identidad en auténtico, ancestral, origen provocados por necesidades circunstanciales o de proyecciones institucionales o estatales. Las ganancias son evidentes: otro estado, nuevas perspectivas, otro poder, otros discursos, nuevos escenarios, nuevos protagonistas, nuevos ritos y sacerdotes. El principio es casi siempre un pasado idílico, generalmente inexistente, un paraíso al que se aspira o se proyecta. El motivo para este afán es, generalmente, la consideración de que lo auténtico se ha perdido, ha sido usurpado o se ha alienado.

El *rescatirismo cultural* tiene sus vigías, héroes culturales, caudillos, ideólogos, mecenas, censores, impulsores y "testaferros".

BELL, Elizabeth; HAAS, Lynda; SELLS, Laura, eds, 1995.

From Mouse to Mermaid. The Politics of Film, Gender, and Culture.

Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.

BOTINGHEIMER, Ruth, 1987.

Grimms' Bad Girls and Bold Boys. The Moral and the Social Vision of the Tales. New Haven y London: Yale University Press.

BRODE, Douglas. 2004.

From Walt to Woodstock. How Disney Created the Counterculture. Austin: Texas University Press.

CARTWRIGHT, Lisa y GOLDFARB, Brian. 1994.

Cultural Contagion: On Disney's Health Education Films for Latin America en Eric Smoodin, ed. **Disney's Discourse. Producing the Magic Kingdom.** New York y London: Routledge. 169-180.

De CERTEAU, Michel, 1987.

La Culture au pluriel. Paris: Christian Bourgois.

ELLIOT, Marc. 1993.

Walt Disney Hollywood's Dark Prince. A Biography. A Birch Lane Press Book. New York: Carol Publishing Group.

FREIRE, Paulo. [200]

Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage. Rowman & Littlefield Publishers.

GAUR, Albertine, 2000.

Literacy and the Politics of Writing. Bristol y Portland: Intellect.

GRIFFIN, Sean. 2000.

Thinker Belles and Evil Queens. The Walt Disney Company from the Inside Out. New York y London: New York University Press.

GRIMM, Jacob y Wilhelm, 1972b.

The Complete Grimm's Fairy Tales. New York: PANTHEON BOOKS.

IRFA. 1994-1996.

Arakua. Tomos 1 y 2. Santa Cruz: Sirena.

MALDONADO, F. César. 2007.

Minimal Literates. Cultural Rescatirismo, Oral-Literates, and Intellectuals. Ph.D. Dissertation. Georgetown University. Washington, D.C.

MURPHY, G. Ronald. 2001.

The Owl, the Raven, & the Dove. The Religious Meaning of the Grimms' Magic Fairy Tales. New York: Oxford University Press.

Películas animadas producidas por Walt Disney Studios, tomadas por los estudiantes de IRFA para representar su cultura.

Cindirella. 1950.

Fantasia. 1940.

Frozen. 2014.

Los tres caballeros. 1944.

Melody Time. 1948.

Mickey Mouse. Get a Horse. 2013.

Mulan. 1998.

Pocahontas. 1995.

Snow White. 1937.

The Sleeping Beauty. 1959.

The Emperor's New Groove. 2000

Three Little Pigs. 1933.

LAS COMPETENCIAS: UNA REFLEXIÓN DE SU ABORDAJE
EN UN CONTEXTO DE PLURALISMOS CONCEPTUALES Y
DE CUESTIONAMIENTOS CRÍTICOS.

THE COMPETENCES: A REFLECTION OF THEIR APPROACH
IN A CONTEXT OF CONCEPTUAL PLURALISMS AND
CRITICAL QUESTIONS

GANTIER LIMIÑANI NATALY ALICIA

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de plantear la reflexión en torno a las diversas conceptualizaciones que se han hecho sobre las competencias, tanto desde el punto de vista de sus virtudes como de sus críticas; particularmente en contextos educativos como el boliviano, donde se expresan tensiones entre su actual modelo educativo y este enfoque que es asumido por algunas universidades. Esta reflexión se construyó a partir de la revisión de publicaciones que se han hecho en los últimos años sobre las competencias, así como los cuestionamientos que se les hacen desde el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo. Entre los principales hallazgos de esta revisión, se destaca la

evolución conceptual y teórica que han tenido las competencias en un marco teórico pluralista, que aún tiene que responder a las críticas y cuestionamientos que surgen desde los ámbitos ideológicos de la educación.

Palabras Clave: Competencias, conceptualización, pluralismo, críticas, tensión.

The present article has the purpose of raising the reflection around the different conceptualizations that have been made about the competences, as much from the point of view of its virtues as of its criticisms; particularly in educational contexts such as Bolivian, where tensions are expressed between its current educational model and this approach that is assumed by some universities. This reflection

was built from the review of publications that have been made in recent years on skills, as well as the questions that are made from the Productive Socio-Community Education Model. Among the main findings of this review, the conceptual and theoretical evolution of the competencies in

a pluralistic theoretical framework is highlighted, which has yet to respond to the criticisms and questions that arise from the ideological scopes of education.

Key Word: Competence, conceptualization, pluralism, criticism, tension

Introducción

Cuando se aborda el tema de las competencias en la educación generalmente se lo hace desde la valoración de sus potencialidades, sus virtudes, sus experiencias exitosas en algunos entornos educativos, o desde las reflexiones que nos indican diferentes autores que las vienen investigando o desarrollando. Para el caso, en Bolivia el enfoque por competencias tiene ciertas particularidades dadas por su trayectoria en el ámbito educativo, primero en el nivel primario y secundario con lo propuesto en la derogada ley educativa 1565 de Reforma Educativa; y hoy en día por la fuerza que vienen cobrando en las instituciones de educación superior; sin embargo, la tensión respecto a esta temática en el contexto boliviano surge porque el actual Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo no reconoce a las competencias por su trasfondo ideológico, y consecuentemente forma estudiantes que se desencuentran con la educación superior en las universidades que asumen el enfoque por competencias.

Esta tensión entre el enfoque que actualmente desarrolla el sistema educativo y la universidad, particularmente aquellas que viene optando por las competencias; constituye un debate que poco se ha discutido en Bolivia; probablemente porque no se ha profundizado en la teoría que sustenta tanto el enfoque por competencias así como del modelo educativo oficial en Bolivia, que es el Socio Comunitario Productivo. La intención del presente escrito; pretende poner en la discusión esta situación, a partir de las concepciones de ambas propuestas respecto a las competencias y dejar abierto el debate.

Pluralismos conceptuales y teóricos de las competencias.

De acuerdo a la revisión realizada de autores como Rodríguez (2007), De la Orden (2011), Castellanos, Llivina, Miranda y Páez (2005), Tobón (2004) y Villarroel y Bruna (2014); quienes abordan el tema en los últimos años; el enfoque por competencias como todo proceso complejo ha

evolucionado en su conceptualización y concepción epistémica. Desde autores como Noam Chomsky quien en 1965 propone el término en un sentido de dispositivo natural para el aprendizaje o como una habilidad; pasando por las propuestas de Gary Becker y la Teoría del Capital Humano que aportaron la reflexión sobre el contexto de trabajo para el desarrollo del talento humano; o como David McClelland cuya orientación fue más bien funcionalista al creciente contexto empresarial en los Estados Unidos destacando el desempeño exitoso en las tareas laborales; y más adelante en las propuestas del Informe de Jack Delors en 1996, el Reporte Dearing en 1997 en Inglaterra; la Declaración de Bolonia en Europa en 1999, el informe Attali en 1998 en Francia y el Informe Bricall del 2000 en España, que destacan la formación de una nueva ciudadanía para el siglo XXI; o para autores como Cesar Coll (2007) cuya concepción de competencias se apega al Constructivismo; o para Beatriz Castellanos y otros (2005) quienes desde el enfoque Histórico Cultural comprenden a las competencias como configuraciones psicológicas complejas devenidas del contexto histórico; y últimamente como Sergio Tobón (2004) quien reflexiona sobre las competencias a partir de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin. Las competencias han incorporado en su corpus conceptual diferentes elementos que dificultan comprenderlas desde un posicionamiento unívoco.

Para autores como De la Orden (2011) los inicios de las competencias se encuentra en los movimientos pedagógicos de los años setenta en Estados Unidos cuya preocupación fue capacitar a los maestros en un entrenamiento vocacional, llegando a finales del siglo XX a un vínculo de la formación pre universitaria en un enfoque por competencias en Estados Unidos, Europa y Australia; inicialmente ligadas a enfoques conductistas y a la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, pero que fue evolucionando hacia sentidos más holísticos propuestos por Alemania y Holanda.

Por otro lado autores cuya orientación es más instrumental, aunque no reduccionista como Cejas, Rodríguez (2007), Macchiarola (2007), Riesgo (2008) y Hernández (2018) inciden en que las competencias son desempeños efectivos y necesarios en contextos concretos cuyo sentido es el vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo; lo cual requiere un currículo integral, inter y trans disciplinario que rompa la brecha entre la escuela y la sociedad, y que permita la movilización profesional dada por estándares que midan la calidad del talento humano y de la educación; para ello también plantean el factor actitudinal o de valores que las competencias tienen que desarrollar para el ejercicio de una ciudadanía global.

En este sentido, es que el Proyecto Tuning propuso en Europa un sistema para la libre circulación del contexto profesional a través de un sistema de créditos y una taxonomía de competencias genéricas y específicas comunes a diferentes áreas que posibiliten titulaciones comparables; experiencia que también se traspasó a América Latina con el Proyecto Alfa Tuning y el CLAR (Crédito Latino Americano de Referencia) a partir del 2004-2007. Por otro lado la OCDE el 2008 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) propuso el abordaje de las competencias en el sentido de integrar los procesos sociales y productivos con la educación en un mundo globalizado. Estas propuestas, que también se orientan a la medición de la calidad educativa, han sido la plataforma para la evaluación de conocimientos y destrezas clave en la interpretación y resolución de problemas que se miden en pruebas como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) cuyo objetivo es medir la calidad educativa y orientar las políticas idóneas para intervenir en los sistemas educativos.

Si bien esta vertiente teórica sobre las competencias tiene un énfasis en lo instrumental; también asume concepciones constructivistas con sentidos humanistas en pro de la formación de un ciudadano para un mundo globalizado y complejo, sentidos que pueden ser encontrados en autores como Villarroel y Bruna (2014) que apuestan por la nueva ciudadanía del siglo XXI, Ahumada (2013) que apela a la gestión del conocimiento y aprendizaje desde el constructivismo en un mundo globalizado; y Alba y Padilla (2016) que proponen las competencias para una ciudadanía de paz en contextos convulsivos.

Los autores que mejor ha trazado las conceptualizaciones sobre las competencias son Beatriz Castellanos, Llivina, Miranda y Páez (2005) quienes señalan dos criterios clasificatorios para el abordaje de las competencias desde sus lineamientos teórico – epistémicos; uno es el Cosmovicista, por el que las competencias pueden entenderse desde un enfoque de formación para la competitividad; y desde el enfoque centrado en la nueva ciudadanía. El primer enfoque, ve a la educación como un medio o inversión de los intereses económicos dado entre el vínculo de la formación y la producción con un sentido pragmático y racionalista. El segundo enfoque, comprende a la educación desde lo humano, sostenible y de realización personal, planteando competencias para la vida, adecuándolas al desarrollo social e individual en los escenarios actuales.

Castellanos, Llivina, Miranda y Páez, también plantean el criterio de clasificación de las conceptualizaciones de las competencias desde los

componentes, funciones y sus niveles de integración, entendido como el Criterio de Dimensión Estructural Funcional; por el que se distinguen: los enfoques reduccionistas y los enfoques integradores. Los enfoques reduccionistas limitan a las competencias a lo concreto, tangible y medible como unidades de actuación acreditadas y observables en desempeños reales, cuyas bases teóricas son conductistas. A diferencia de éstos, los enfoques integradores y contextualizados, comprenden a las competencias como unidades integradas y complejas que no se reducen a acciones eficientes; sino a procesos psicológicos complejos que determina su acción en contexto, siendo sus bases las teorías constructivistas y humanistas.

Según éstos autores, las competencias tuvieron un importante hito reconceptual que fue el planteado en Jomptiem en 1990 con el lema de “Educación para todos”, que sentó las bases de un estilo de desarrollo educativo planteando las NEBAS (necesidades básicas de aprendizaje) esenciales para el aprendizaje de toda la vida que permitiera un trabajo digno y la calidad de vida. Planteamientos que inspiraron el discurso de Jack Delors y de la UNESCO que apuestan por una formación integral y humanista que procure la reducción de las diferencias en el mundo, a través de posibilitar mejores condiciones de vida para todos en el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Para Castellanos, Llivina, Miranda y Páez (2005) la competencia es “una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente, en una esfera específica de la actividad; en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente, construido en un contexto histórico concreto” (p. 106) por tanto sus posibilidades se ajustan más como un medio que un fin; el cual puede establecerse desde el norte político que todo proceso educativo plantea, sea implícito o explícito.

El énfasis del carácter psicosocial de las competencias en el marco del Constructivismo (Castellanos, Llivina, Miranda y Páez (2005); Cesar Coll, 2007; Diez Barriga y Hernández; García, 2011; Acuña, Irigoyen, Yerit y Noriega, 2012; Paredes e Inciarte, 2013; Cuevas, Rocha, Casco y Martínez; Ahumada, 2013; Leon, Risco y Alarcón, 2014; Marrero, 2017) ven a las competencias como complejas configuraciones o constructos psicológicos que se actualizan en contextos determinados, y que ponen en acción estratégica todos los recursos con que los que dispone el sujeto; recursos que integran dimensiones afectivas, cognitivas, volitivas en su estrecho

vínculo a la situación a la que responden; lo que posibilita un desempeño efectivo en la tarea asignada en un contexto concreto.

Esta nueva conceptualización y comprensión de las competencias sumadas a los planteamientos de Edgar Morin en la Teoría de la Complejidad, influyeron en autores de actual trayectoria en América Latina en el tema de competencias como Sergio Tobón (2004); quien desde las experiencias de Colombia, propone comprender a las competencias desde una visión compleja; en ese sentido él entiende que las competencias son:

“procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana, social y laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) en contexto sistémico, y el saber conocer (analizar, interpretar y argumentar), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno (condiciones de idoneidad), las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, asunción de las consecuencias de los actos y búsqueda del bienestar humano” (p. 202, 203)

A la par autores como Soriano (2013), Marrero (2017) se suman a esta orientación compleja que propone que las competencias respondan a escenarios inciertos, cambiantes y líquidos en palabras de Zygmunt Bauman; en ese sentido; si bien no se ha profundizado en esta orientación teórica; existe una tendencia en algunos escritos académicos de hablar de competencias desde aspectos de la teoría de la complejidad a la que maridan la concepción constructivista y humanista; o por lo menos existe un intento de argumentación desde estos posicionamientos.

Ciertamente el abordar un modelo teórico desde la complejidad para las competencias será el trabajo que estos autores irán desarrollando en adelante; no obstante, por lo pronto se considera que esta orientación conceptual todavía debe superar sus intencionalidades iniciales y profundizar en los principios que la propia Teoría de la Complejidad propone, y de qué manera éstos principios se plasman en un enfoque educativo por competencias.

En la concepción Humanista de las competencias autores como Boni, Lozano y Walker (2010); Paredes e Inciarte (2013); Martínez (2013); Alba (2016); Zubiri (1998, citado por Chanta, 2017) y Bicocca (2018) apelan a que las competencias se deben al ser humano como tal, es decir deben tener un componente antropológico y verlo como fin último en la satisfacción y realización de vida individual y colectiva.

Para Martínez (2013) es la educación la que le da sentido humano a la competencia, porque une el ser y el conocer como construcciones sociales; las competencias por su carácter metacognitivo permiten una proyección de vida que aporta al desarrollo social; en ese sentido, se debe diferenciar la aplicación de las competencias que son humanistas en el ámbito educativo respecto al empresarial.

En esta línea ya se discute un enfoque alternativo al de las competencias y es el enfoque de capacidades o “capability approach” que parte del ideal de humanidad del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) basado en las libertades humanas para desarrollar todo el potencial de cada vida, por lo que la educación no se centra en lo económico sino en la persona y los valores éticos, particularmente de los que tienen menos ventajas, procurando que la persona decida lo que considera una buena vida o buen vivir. Según Bicocca (2018) los antecedentes de este enfoque se remontan a la Declaración de Bolonia y a autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum que destacan la libertad que tiene el ser humano de elegir y actuar hacia un tipo de vida que se considere valiosa.

Como bien citan Boni, Lozano y Walker (2010) a Cejudo (2006: 267), las capacidades son oportunidades reales para poder adquirir los funcionamientos que ellos valoran, y los funcionamientos son las cosas que el sujeto hace o la situación en la que se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos. Para Bicocca (2018) el concepto de capacidad es amplio porque implica la “posibilidad de elegir y la oportunidad del entorno, donde los funcionamientos son actividades y estados de vida que desarrollan una autonomía responsable para llevar una vida que merezca la pena vivir” (p. 34) Para Conil, (2004) citado por Boni, Lozano y Walker (2010) la capacidad es libertad substantiva (fundamental) para conseguir distintas combinaciones de funciones, la libertad para lograr diferentes estilos de vida, el poder de decidir.

Boni, Lozano y Walker (2010) indican que la capacidad conlleva el bienestar del que aprende, es valorar lo que los estudiantes valoran, su calidad de vida en el marco de la justicia y la equidad. Desde luego que este enfoque

emergente debe desarrollar sus propuestas en escenarios más concretos de la educación como son el currículo, la didáctica, la evaluación entre otros; sin embargo, el sentido de autodeterminación y de equidad que proponen; pueden ser una vía para construir un modelo educativo más justo. Para Bicocca (2018) otros autores que trabajan en esta línea y que pueden ser consultados son: Robeyns, 2011; Boni, 2016; Hichliffe, 2009 y Walker, 2014; quienes avanzan en la aplicación de este enfoque. Finalmente, cabe decir que en esta línea emergente existen posiciones que la ven como una posibilidad compartida al enfoque por competencias (Bicocca, 2017; Esrich, Lozano y García 2015)

El abanico de posibilidades teóricas y epistémicas de las competencias desde las vertientes y clasificaciones referidas, permite decir que el abordaje teórico del enfoque por competencias es plural; aunque con tendencias en las líneas reduccionistas o instrumentales en algunos casos; y las de tipo integrales y contextualizadas por el otro; que es la tendencia que últimamente ha cobrado mayor fuerza en el discurso académico sobre el tema; sin embargo, como bien se planteó al inicio del presente artículo, el debate queda abierto ante estas posibilidades, cuanto más si se hace un análisis político del hecho educativo particularmente en Bolivia.

Los cuestionamientos teóricos e ideológicos a las competencias: caso boliviano.

La educación como todo fenómeno humano es un hecho político que contiene ideologías y sentidos que trazan sus acciones; el currículo responde a un tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar; por lo que la educación en palabras de Michael Foucault es un dispositivo del poder en ejercicio, o en palabras de Louis Althusser la escuela es el aparato ideológico del Estado (AIE).

Entre los años 60's y 70's la Teoría de Reproducción desde el campo sociológico, develó la función reproductiva de la institución educativa dentro del modo de producción capitalista, indicando que la educación mantiene el predominio de una clase dominante sobre una dominada; y aunque marco la reflexión al respecto no planteó alternativas de transformación, por lo que tiene un carácter determinista; sirvió de partida para denunciar estos encubrimientos. En ese sentido, entre los años 70's y 80's surgen las propuestas de la Teoría de la Resistencia con autores como Henry Giroux quien propone una pedagogía crítica planteando a la institución educativa como terreno de resistencia y cambio social, así mismo Peter McLaren propone la pedagogía de la posibilidad siendo el

salón de clase el espacio de la autonomía, transformación y resistencia. Estos autores convergen con los postulados de Paulo Freire, quien “desde el Sur” denuncia las injusticias sociales y propone una educación liberadora. Hasta aquí; ¿qué tienen que ver las competencias con todo este discurso?

El caso boliviano, respecto a las competencias y al actual Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo resulta singular porque en los hechos, las instituciones de educación superior en Bolivia vienen abrazando el enfoque por competencias cuando el modelo educativo oficial tiene un sentido político explícito y responde a una pedagogía crítica que desde tal perspectiva cuestiona a las competencias.

Boni, Lozano y Walker (2010) refieren la crítica que hace Martha Nussbaum respecto a que las competencias en la educación universitaria están en función del enfoque de capital humano, por el cual se reduce la formación a la empleabilidad, al punto que la inversión que se hace en educación se mide por su retorno económico y no por su resultado humano.

Por su parte García (2011) reflexiona sobre la posibilidad que tiene la competencia de caer en un recurso para la instrumentalización del ser humano como producto de la homogenización curricular, generada por la globalización la cual subordina al ser humano a las necesidades de la producción y la reproducción de las condiciones materiales de vida, encubriéndose con un discurso que ve a la educación como un medio en función exclusiva del aparato productivo.

El análisis que hace Zapata (2015) sobre las competencias en cuanto a las críticas que se le hacen, parte de dos tipos: las críticas pedagógicas y las críticas ideológicas. Las primeras inciden en el carácter instrumental, reduccionista por el cual se forma al capital humano para el sistema de producción; citando a Cardozo (2009) quien indica que a las empresas les interesa el aspecto productivo en desmedro del teórico; lo cual reduce al estudiante a un instrumento de trabajo; políticas educativas que además son sustentadas por el Fondo Monetario Internacional. También, cita a Del Rey y Sánchez (2011) para quienes el enfoque por competencias coloniza el sistema educativo.

Entre las críticas pedagógicas Zapata (2015) cita a Gómez, para quien las competencias al integrar objetos tan complejos y abstractos en algunos casos; no logran desarrollarse como se plantean en el discurso. Otra crítica a las competencias, es la tendencia que tienen a enfatizar contenidos prácticos respecto a contenidos teóricos que son minimizados,

y que resultan importantes porque movilizan la reflexión y la crítica en los estudiantes para ver el fondo de los hechos y tomar una posición, esto promueve en palabras de Gomez; la descerebralización del estudiante porque la competencia se orienta al desempeño más que a la inteligencia y lo racional.

Otra crítica pedagógica que se le hace a las competencias, es su estructura modular y electiva que hace que los procesos educativos sean desordenados y hasta incoherentes, convirtiendo el sistema educativo en un "Pick up" como lo señalan Del Rey y Sánchez (2011) citados por Zapata (2015). Estos procesos no integrados constituyen una escisión de lo integral y racional. Citando a Shmal y Nespolo (2012) se observa que las competencias en el diseño del currículo partan del perfil de egreso, pero sin una lectura del perfil de ingreso.

Para Biccoca (2017) con las competencias el currículo puede ser altamente técnico, pero quedar obsoleto temporalmente por las demandas constantes del mercado de trabajo al profesional; por lo que existe, en sus palabras una tensión entre la predictibilidad de la competencia y el actuar del sujeto.

Autores como Moreno (2010) citado por Zapata (2015) denuncian que los sistemas educativos, muchas veces asumen las modas pedagógicas sin discutir el fondo epistemológico e ideológico; aceptando las competencias sin la suficiente reflexión en estos aspectos, tal el caso de México. Por su parte Guerrero (1999) citado también por Zapata, indica que las competencias como enfoque emergente deben discutirse en cuanto a sus pros y contras especialmente en la educación superior.

En este sentido; cuando miramos los principios del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en Bolivia y sus fundamentos teóricos sustentados en la Teoría Crítica y la Pedagogía de la Liberación; se comprende las razones por las cuales la Ley 070 de educación suplantó a la Ley 1565 de Reforma Educativa que postulaba el enfoque por competencias y que respondía a una política e ideología más conservadora y reproductiva; toda vez que el actual gobierno en Bolivia tiene una orientación socialista y discursivamente revolucionaria, que declara a la educación como antiimperialista y descolonizadora.

El actual modelo educativo boliviano, enfatiza la educación intra cultural y es considerada incluso por algunos como etnocentrista y hasta retrograda, como lo señalan sectores de oposición política, intelectuales o el propio magisterio boliviano; porque en su afán de otorgar voz a los que fueron

silenciados y encubiertos por los sistemas de dominación; enfatizan la necesidad de rescatar y exponer los saberes originarios y la identidad cultural que generalmente no cuadran con los conocimientos legítimos de la ciencia occidental, validada y producida en los centros universitarios. Este modelo educativo, se vale de una estructura curricular que integra áreas, campos, ejes y asignaturas dentro del currículo base y regionalizado; y trabaja desde objetivos holísticos que integran el conocer, el hacer, el ser y el decidir, en una metodología productiva, reflexiva y transformadora. Todo esto; en el discurso que hasta ahora no llega a ser comprendido y menos implantado con evidencias claras por los maestros en los niveles previos a la universidad.

Por lo expuesto, el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo adversa al enfoque por competencias, y más bien procura desarrollar su propio modelo en la convergencia de la Teoría Crítica y los valores comunitarios de los pueblos indígenas; cuya visión de mundo es trascendente a una concepción instrumentalista y de ciudadanía global. Desde esta perspectiva no existe un perfil de ser humano único; ni de sociedad; sino una pluralidad de perfiles y sociedades de acuerdo a las aspiraciones de cada pueblo indígena; por lo que el pluralismo es importante para comprender las pretensiones de este modelo en un Estado que se ha declarado plurinacional.

Inspirados en autores como Enrique Dussel, que destaca la necesidad de invertir el discurso desde las "periferias" excluidas, negadas y encubiertas por los sistemas de dominación y poder; hasta las propuestas de Boaventura de Sousa que postula la ecología de saberes y la ruptura con modelos de conocimiento monoculturales; el actual modelo educativo boliviano intenta construir sus propias epistemes como la "otredad" o "alteralidad" negada y colonizada; que hoy tiene la oportunidad de reproducir sus saberes desde el ámbito educativo y ser un espacio de resistencia, en palabras de Henry Giroux.

Ante una visión de sociedad pluralista y cultural, más ideográfica que global; las competencias resultan poco o nada relevantes para un modelo de educación intra cultural; sin embargo, cuando el modelo educativo se lo aborda en los contextos urbanos, cae en la tensión de una sociedad cuya visión de mundo es más globalizada, gracias al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros factores.

Es en las ciudades se encuentran las universidades, que por su tradición y naturaleza desarrollan el conocimiento científico "occidental" y universalmente reconocido; los estudiantes que llegan del sistema

educativo a las universidades; particularmente los de las áreas rurales donde el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo tiene mayor pertinencia; chocan con la estructura universal del conocimiento; cuanto más si se lo aborda en una visión de competencias; que tiende al ejercicio de una ciudadanía global y a la empleabilidad.

En Bolivia, la universidad no ha reflexionado lo suficiente respecto al insumo que recibe del sistema educativo regular y sus características desde un modelo educativo con objetivos holísticos, estructuralmente disciplinar y con un énfasis en la recuperación y resignificación de los saberes originarios como rescate y afirmación de la identidad cultural. La universidad conoce poco o nada de las características y alcances del actual modelo educativo boliviano; por lo que el sistema de educación regular va por una vía; y la universidad por otra.

Algunos maestros del sistema educativo regular del Estado boliviano; ya han percibido esta tensión y se están preguntando si lo que el modelo educativo indica, responde a lo que la educación superior le pide al estudiante que ellos forman durante la primaria y la secundaria; como consecuencia del conflicto que tienen los jóvenes a tiempo de ingresar y engranar en las universidades. Reflexión que la universidad no la ha realizado; pues como bien indicaba Shmal y Nespolo citado por Zapata (2015) la preocupación mayor es el perfil de egreso que el de ingreso; especialmente en los enfoques por competencias.

Si bien el modelo de educación boliviana vigente ha propuesto universidades indígenas, cuya orientación engrana con el modelo educativo; éstas son recientes y se hallan en el área dispersa; por lo que no concentran mucha población estudiantil. La mayor parte de los egresados del sistema de educación regular se encuentran en las ciudades o migran del campo a la ciudad con la aspiración de mejorar sus condiciones de vida ingresando a la universidad.

Por ello, es que la universidad tiene hoy el imperativo de sentarse a pensar cómo integra lo intra cultural ideográfico con lo intercultural universal; no asumiendo alegremente modas pedagógicas; sino reflexionando sobre la realidad misma y las virtudes y defecto de éstas; particularmente si se trata de las competencias en un Estado cuya orientación política y educativa cuestiona este enfoque.

La institución educativa ante el dilema conceptual y las críticas hacia las competencias.

Si se considera los aportes y las virtudes que hace el enfoque por competencias desde posiciones más integradoras, contextualizadas y humanistas; su implementación en la educación superior puede resultar pertinente a los contextos plurales, como lo indican Paredes e Inciarte (2013) para quien la sociedad posmoderna plantea un desafío pluralista, que para Aranguiz y Alvarado es un pluralismo que cuestiona el proyecto de sociedad y la relativización de sus valores, que exige a la universidad una redefinición del mundo del trabajo; lo cual debe ser objeto de debate en la educación superior; pues no se trata de formar para la empleabilidad solamente; sino de formar un ser humano crítico, con sentido de justicia social, que respete la vida y todas las formas de su manifestación; y que tenga la capacidad de denunciar toda forma de injusticia y violencia; sea física, psicológica o simbólica.

Como indica Guerrero (1999) citado por Zapata (2015) el enfoque por competencias debe discutirse desde sus pros y contras en la educación superior, antes de ser asimilado acríticamente sin una discusión de fondo epistémico e ideológico; como lo expresó Moreno (2010). Cuanto más en el contexto educativo boliviano, cuya orientación teórica y epistemológica del actual modelo de educación difiere con el enfoque por competencias. No obstante; tampoco puede ser obviado, pues las competencias tienen potencialidades y virtudes que pueden ser favorables para la formación del profesional.

Considerando que la tendencia del enfoque por competencias es avanzar teóricamente hacia lo integral, contextual y humanista en detrimento de sus orígenes instrumentalistas, eficientistas y conductistas; todavía tiene potencialidades de ser discutido teóricamente desde concepciones plurales y hasta socio críticas; pues como bien propone el enfoque por capacidades basado en el desarrollo humano desde la autodeterminación; se pueden buscar las convergencias y complementariedades entre lo integral y contextual de la competencia, y lo particular y socialmente valioso (identidad cultural) de los modelos intra culturales; esto no desde una posición inocente que ignore los sentidos ideológicos y políticos que versan detrás de los enfoques y modelos educativos; sino más bien desde una dialógica que permita plantearnos si es posible teorizar las competencias desde las visiones socio críticas, para lo cual el desafío investigativo y el debate epistémico debe quedar abierto.

Por lo pronto, la institución educativa en Bolivia, tiene el imperativo de sentar a la mesa el debate tanto de las competencias como del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo; y las connotaciones de la interacción de ambos en el sistema educativo regular y de educación superior; examinando las tensiones; posibilidades, potencialidades y cuestionamientos que ambos conllevan.

Conclusiones.

A partir de la revisión documental de escritos académicos e investigaciones que se han publicado en los últimos años respecto al enfoque por competencias; se pudo observar que teóricamente este enfoque ha evolucionado en su conceptualización y sustento teórico, desde una visión inicial de tipo reduccionista, instrumental, conductista y eficientista; hasta comprensiones más integrales, contextuales, psicosociales, humanistas y complejas; por lo que su abordaje teórico resulta pluralista y difuso; aunque no por ello se la exima de los cuestionamientos hacia sus sentidos ideológicos y pedagógicos; en los cuales todavía tiene que responder ante las interpelaciones que se le hacen.

Esto implica que las competencias no pueden abordarse sin la suficiente reflexión teórica, epistemológica e ideológica; especialmente en escenarios plurales, diversos, social y culturalmente sometidos y relegados, como lo es el caso de los pueblos y naciones indígenas, así como de los grupos socialmente excluidos que abundan no sólo en Bolivia, sino en Latino América y en todas las "periferias" que quedaron fuera del "centro" o patrón monocultural de dominación y explotación; contextos en los que la institución educativa, desde la escuela y la universidad debe reflexionar, investigar y plantear alternativas dialógicas, complementarias y críticas que permitan abordar los enfoques y modelos educativos con pertinencia y sustento teórico; y no como modas pedagógicas que se implantan sin una base sólida; por lo cual el debate queda abierto a estas instancias para ver si es posible alguna conciliación coherente.

Referencias.

Acuña, K., Irigoyen, J., Yerit, M. y Noriega, J. (Enero Marzo 2012) Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción docente. *Revista de educación y desarrollo, volumen 20.* 5-17.

Ahumada, M. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de la Universidad de La Salle.* 141 -157

Alba, D, y Padilla, L. (2 julio diciembre 2016). Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el post conflicto en Colombia, marco legal. *Revista, Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales, volumen 9.* 63 -77

Aranguiz , C. y Alvarado, E. Espina Análisis crítico del aprendizaje por competencias:

Estudio de Caso de la Universidad de Barcelona. 1-26 Recuperado de: www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3517.pdf

Beneitone, P. (Ed.). (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad Deusto. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y educación superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre educación, volumen 34.* 29-46. doi:10.15581/004.34.29-46.

Bicocca, M. (2017). Análisis crítico filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educacion y educadores, volumen 20,(2).* 267-281 DOI: 10.5294/edu.20.2.6.

Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP, volumen 13,(3)* 123-131.

Castellanos, B., Fernández, A., Llivina, M., Miranda, T. y Páez V. (2005). Una visión alternativa de la competencia para la investigación educativa. En Castellanos, B., Fernandez, A., Llivina, M., Arencibia, V. y Hernández, R. Esquema conceptual, referencial y operativo sobre investigación educativa. (pp. 89-124). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Cejas; M. La educación basada en competencias un enfoque integrador entre las empresas y las instituciones educativas. *Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.* Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n25/5-25-7.pdf>

Chanta, R. (2017). La educación por enfoque por competencias: ¿una oportunidad para impulsar la investigación en la universidad? *Dia-logos, volumen 19.* 39-49

Chomsky, N. (1999). Aspectos de la teoría de la sintaxis. México, Mexico: Gedisa.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, volumen 161, 34-39.

Cuevas, L.; Rocha, V., Casco, R. y Martínez, M. Punto de encuentro entre constructivismos y competencias. AAPAUNAM Academia, Ciencia. Recuperado de: www.medigraphic.com/aapaunam

De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general.

Bordon, volumen 63 (1) 47-61.

Delors, J. (). La educación encierra un tesoro. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Del Rey, A. y Sánchez, J. (julio-diciembre 2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. (15). 233-246. doi: <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>

Diaz, F y Hernández G. Constructivismo y aprendizaje significativo. Recuperado de: https://perso.telecom-paristech.fr/rodriguez/resources/PEDAGO/construct_as.pdf

Dussel, E. (1980). La pedagogía latinoamericana. Bogotá, Colombia: Nueva América. Recuperado de: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/1980_La_pedagogica_Dussel.pdf

Escrich, T.; Lozano, F.y García, A. (2015). Competencias vs. Capacidades: ¿enfoques complementarios o excluyentes? Trabajo presentado a las XXIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación celebradas en Madrid (España) del 25 al 26 de junio de 2015. Recuperado de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvscapacidades.pdf>

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley No. 070. Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" Recuperado de: http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

García, J. (septiembre-diciembre 2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista actualidades educativas en investigación, volumen 11(3)* 2011. 1-24.

Giroux, H. (1990). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.

Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=5c2eGkU9HV8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Giroux&ots=6QmdEPiCLE&sig=0G9bPC-jjuF6gl_Yqaxev9oprfs#v=onepage&q=Giroux&f=false

Hernández, G. (2018). El currículo universitario por el enfoque de competencia, su pertinencia y nivel de exigencia en el contexto nacional y local. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa. (IJERI)* (9), 1-15.

Leon, A., Risco, E. y Alarcon, C. (octubre y diciembre de 2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo en competencias. *Revista de la educación superior, volumen XLIII* (172).123 -144.

Macchiarola, V. (Julio 2007). Currículo basado en competencias. Sentidos y críticas.

Revista Argentina de la Enseñanza de la ingeniería. Año 8. (14). 39-46

Marrero, O. (2017). El proceso de enseñanza – aprendizaje. Una visión desde el enfoque sistémico. *Revista Congreso Universidad, volumen 6.* (4). 28-46.

Martínez, H. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y de diseño curricular. *Av. Psicol* 21 (1). 9-22.

Ministerio de Educación. (2014). La nueva educación en Bolivia “El Modelo Socio Comunitario Productivo” Cuadernos para la socialización del MSCP. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Moreno, T. (enero-marzo 2010). Competencias en Educación. Una mirada crítica. *RMIE. Volumen 15.* (44). 289-297.

Paredes, I.e Inciarte, A. (2 mayo-agosto 2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia, año19.* 125-138.

Riesgo, M. (2008). El enfoque en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior y sus implicaciones en la enseñanza y aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* (13). 79-105

Rodríguez, H. (Junio 2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, volumen XV* (1), 145-165.

Soriano, A. (enero junio 2013). Buenas prácticas educativas con un enfoque basado en competencias. *Revista Diálogos, volumen 11* (11) 87 -100.

Sousa, B. (2014). Epistemologías del Sur. Perspectivas. Madrid, España: Ediciones Akal. S.A.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, volumen 13* (1), p-23 -34.

UNESCO. (1994). Declaración mundial sobre educación para todos. Paris, Francia: UNESCO.

Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y virtualidad, volumen 8*, (2) 24-33.

PENSAMIENTO LÓGICO E INVESTIGACIÓN

LOGICAL THINKING AND RESEARCH

SOLIZ GEMIO JOSE ÁNGEL

Resumen

En este trabajo trataremos de aproximarnos a una comprensión más exacta de la naturaleza de los procesos de pensamiento lógico y su relación con el conocimiento humano e intentaremos responder a interrogantes más generales, como la cuestión de la esencia e importancia de los procesos de pensamiento y su lógica en la definición de un paradigma de investigación. Para ello, hacemos una descripción epistémica sobre el desarrollo del pensamiento lógico y señalamos las características que sostiene cada uno de estos pensamientos con la intención de delimitar una línea que permita desarrollar un pensamiento vinculante y afrontar la incertidumbre emergente del siglo XXI.

Palabras clave: Pensamiento lógico, paradigma de investigación, lógica, incertidumbre, complejidad.

Abstract

In this paper we will try to approach a more accurate understanding of the nature of logical thinking processes and their relationship to human knowledge and we will try to answer more general questions, such as the question of the essence and importance of thought processes and their logic in the definition of a research paradigm. To do this, we make an epistemic description of the development of logical thinking and point out the characteristics that each of these thoughts holds with the intention of defining a line that allows the development of a binding thought and confront the emerging uncertainty of the 21st century.

Keywords: Logical thinking, research paradigm, logic, uncertainty, complexity.

Introducción

Los procesos de globalización en todo el que hacer de la humanidad, tiene en las nuevas tecnologías y sus aplicaciones los medios indispensables para extenderse. El flujo de información ahora es extremadamente amplio, complejo y pesado; así, una información actual pierde su vigencia ya no en meses, días u horas, más bien en segundos obligándonos a desarrollar procesos mentales más ágiles y prácticos que nos permita mantener el ritmo que siguen, ahora, los conocimientos. Por otro lado, el simple almacenaje de conocimientos deja de ser importante, el conocimiento debe ser aplicable. La cuarta revolución industrial está aquí y es el producto de los cambios y desarrollo de las tecnologías que se producen a diario en el mundo, las personas están expuestas cada día, cada minuto a una tormenta de información que está generando una creciente ansiedad por mantener su ritmo acelerado y está cambiando los procesos del pensamiento humano; *está cambiando los métodos que han de aplicarse al razonamiento y la reflexión para lograr un sistema de lógica que conduzca a resultados que puedan considerarse como certeros o verdaderos en un planeta en pleno proceso de auto-eco-coorganización*

Desarrollo

Para comenzar debemos entender que los procesos de pensamiento lógico han sido abordados, a través del tiempo, desde diversos puntos de vista y diversas disciplinas como, la Filosofía, la Lógica, la Epistemología la Semiótica, e incluso la Metafísica que hicieron un abordaje del fenómeno del pensamiento en el contexto de la vida mental y del conocimiento humano. Así también las ciencias naturales y sociales, se han ocupado de definir, estudiar y dar cuenta de los fenómenos mentales, en general, y de pensamiento, en particular; entre ellas, se cuentan la Psicología, la Psicolingüística Genética y Cognitiva, las Neurociencias Cognitivas además de diversas ramas actuales de las Ciencias de la Computación y de la Cibernética, como la Teoría de las Redes Neuronales y la Inteligencia Artificial; a continuación desplegaremos las perspectiva que para el interés de nuestro trabajo son las más relevantes

Desde la perspectiva de la Psicología Científica, el pensamiento fue tratado como un proceso mental, aunque con la constitución de la Psicología como disciplina independiente a fines del siglo XIX, se hacen investigaciones experimentales sobre los procesos lógicos del pensamiento que cambian la perspectiva de su tratado. A mediados del siglo XX Harald Höffding define el pensamiento lógico en perspectiva empirista y asociacionista, de la siguiente manera:

“Pensar es comparar, hallar diversidad o semejanza. La percepción de la diversidad es función más primitiva que la de la semejanza.[...]. El pensamiento lógico tiene, en parte, carácter crítico: examina, mide y precisa la relación de semejanza, siempre condición última de la asociación de ideas, condición sin embargo, con que la actividad involuntaria de la conciencia adquiere más facilidad. Pero el pensamiento no se contenta con examinar las asociaciones dadas: trata también de sustituirlas por otras nuevas que concuerden mejor con la experiencia. Establece una medida y rechaza todas las asociaciones, hasta hallar una que le satisfaga. Esta elección, como todas, se basa en una asociación por semejanza o una comparación: lo que se escoge, es lo que responde lo más exacta y completamente posible a las condiciones del modelo” (1926, pag. 277-278).

Para John Dewey (citado por Bolton, 1972) filósofo y psicólogo funcionalista norteamericano el pensamiento constituye una actividad simbólica que permite resolver problemas planteados al sujeto en su interacción con el medio ambiente, caracterizándose por estar dirigida hacia una meta y el carácter creativo de las actividades que le permiten manejar esas situaciones, enumerando una serie de pasos hipotéticos de los que constaría todo acto de pensamiento

- 1) Percepción de una dificultad
- 2) Localización y definición de la misma
- 3) Formulación de una solución posible
- 4) Desarrollo de las implicaciones y consecuencias de esta solución por medio del razonamiento y la inferencia
- 5) Observación y experimentación posterior, las cuales llevan, al final del Proceso, a la aceptación o rechazo de la solución intentada. (Dewey citado en Sahakian, 1975, página 511)

Destacamos en este planteamiento la semejanza con la metodología de investigación científica en el paradigma positivista que luego veremos, también tiene una vinculación con la concepción del pensamiento lógico de otras perspectivas teóricas

Por su parte, Wolfgang Köhler (1921) opina que el pensamiento es una actividad estructurada del organismo que se pone en marcha en situaciones en que un objetivo no es alcanzable por un procedimiento habitual o directo, haciéndose necesario un procedimiento alternativo o "rodeo". Köhler considera el término "pensamiento" como equivalente a "inteligencia" o "resolución de problemas". Caracteriza los procesos lógicos del pensamiento por la necesaria reestructuración cognitiva por parte del sujeto ante la percepción de una situación problemática.

Richard Meili (1981) investigó el pensamiento y las funciones intelectuales desde la perspectiva unificada de la teoría de la Gestalt, conjuntamente con el acercamiento psicométrico y diferencial.

A este respecto, Meili opina que: "1. Los procesos psíquicos se desarrollan en un sistema complejo y abierto en el que todo sistema parcial está determinado por sistemas superiores, más amplios. 2. Un sistema es un todo dinámico, determinado por la relación de las partes entre sí. 3. La dinámica del estado psíquico se caracteriza por una tendencia de los estados óptimos, es decir a estructuras con relaciones dinámicas equilibradas. Desde el punto de vista fenoménico, tales estados se viven en el campo cognitivo como "Gestalten buenas", orden correcto, pregnancia significativa, etc." (op. cit, pág.60).

Además, este mismo autor elabora un sistema de organización de las funciones intelectuales humanas integrado por los siguientes factores: 1. Complejidad; 2. Plasticidad; 3. Globalización; 4. Fluidez; 5. Factores del material. pag 25

En la línea de definir el pensamiento lógico desde la perspectiva filosófica, J. M. Bochenski (1962) sostiene que: "*De modo muy general, se llama pensamiento todo movimiento en nuestras ideas, imaginaciones, conceptos y demás [...]. Así pues la definición más general de pensamiento puede ser: un movimiento de ideas y conceptos*" (pág. 54)

Por otro lado considerando la aplicabilidad del pensamiento lógico a la investigación científica en la misma obra el autor opina que: "*El pensamiento científico no es un pensamiento cualquiera. Es un pensamiento serio. Y eso quiere decir primeramente que es disciplinado. Un hombre que piensa con seriedad no deja que sus ideas y conceptos floten libremente ante él, sino que*

los endereza rigurosamente a un fin. Y en segundo lugar, quiere decir que el fin es saber. El pensamiento científico es un pensamiento disciplinado que se ordena al saber” (Pag. 54-55)

Así mismo, según A.R. Luria, los procesos lógicos del pensamiento desde un punto de vista neuropsicológico contienen una serie de fases hipotéticas que constituirían todo acto intelectual o de solución de problemas, que incluirían: 1) Planteamiento de la tarea, implicando un motivo, 2) Análisis de la situación o problema, con restricción de las respuestas impulsivas, 3) Formulación de un plan o estrategia, 4) Fase operativa, 5) Solución real, 6) Comparación de la solución real con las necesidades de la tarea, mientras que Cohen (1977) nos dice que los procesos lógicos del pensamiento constituyen actividades simbólicas de procesamiento de la información, las cuales se ponen de manifiesto en la resolución de problemas sean estos lógicos o de otros tipos.

Desde la perspectiva cognitiva, González Labra (1998 a) ofrece la siguiente definición de los procesos lógicos del pensamiento (página 40):

“El pensamiento sería [entonces] una acción intencional y deliberada en la que la iniciación de la secuencia de pasos para alcanzar el objetivo es función de la aprehensión de la estructura de la situación y del estado del sistema, y el resultado es producto de la actualización de las operaciones comprendidas en dicha secuencia. La actualización de estas operaciones correspondería a las inferencias del razonamiento deductivo y del inductivo”.

Otro autor que marca una perspectiva diferente es Jean Piaget, psicólogo, lógico y epistemólogo suizo, y uno de los principales investigadores del desarrollo intelectual, opina que el pensamiento es una forma particular de adaptación (biológica) al medio, en un proceso dialéctico de intercambios entre las estructuras del organismo y el entorno (Piaget, 1964; 1967). Los procesos lógicos del pensamiento prolongan las regulaciones de carácter orgánico, de modo que se van alcanzando diversos estados de equilibrio (en la adaptación al medio) sucesivamente más perfeccionados y estables, dependiendo del nivel de desarrollo cognitivo en el que el sujeto se encuentre.

Así los esquemas cognitivos son una serie de sucesos que experimenta el sujeto en su vida diaria (y los clasifica de acuerdo con características

comunes que poseen), que al comienzo son esquemas simples a las cuales se van sumando nueva información y nuevos esquemas más complejos (que no dejan de cambiar y refinarse), y lo asemejara a la realidad utilizando la asimilación y acomodación de cuya relación emergerá situaciones de equilibrio y desequilibrio.

Piaget considera que todos los procesos de pensamiento (incluidos los complejos sistemas de carácter científico y lógico-matemático) tienen su origen ontogenético en las coordinaciones de esquemas sensoriales y motores que el niño pone en práctica durante los dos primeros años de su vida. Además, este autor considera prácticamente equivalentes los términos "inteligencia" y "pensamiento lógico" y su opinión es que las funciones intelectuales se desarrollan mediante un proceso de construcción de operaciones integradas en esquemas.

Para ir cerrando y en vista que los procesos lógicos del pensamiento son definidos según las distintas perspectivas es pertinente hacer notar; por un lado, la semejanza que marca la perspectiva de Dewey entre el proceso de pensamiento con la metodología usual de la investigación científica (hipotético-deductiva), la cual, después de formular y delimitar el problema objeto de análisis, exige la formulación de hipótesis, el desarrollo epistémico y metodológico de los objetivos planteados y las variables contenidas, así como su verificación o refutación por medio de la experimentación o la observación y, por otro lado, como presentamos líneas arriba, Luria marca la serie de seis (6) fases hipotéticas, que denotan la semejanza entre los actos de pensamiento lógico con diversas propuestas teóricas actuales de las llamadas funciones ejecutivas así como de los procesos de razonamiento y solución de problemas.

Considerando el recorrido teórico conceptual que desarrollamos y pensando en el objetivo planteado en este trabajo; para el autor, los procesos lógicos del pensamiento tiene que ver con todas las funciones cognitivas de nivel más básico, sin que ello implique reducir sus alcances solo a ese ámbito puesto que, los procesos lógicos del pensamiento son una compleción emergente y dinámica que emplearía, en la resolución de problemas, todos los recursos cognitivos, ejecutivos, e incluso emocionales del sujeto que se auto gestionan por información proveniente de las funciones de nivel más elevado y la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real.

Ahora bien, conociendo que la ciencia a partir de mediados del siglo XIX y hasta nuestros días transita por la aplicabilidad del pensamiento lógico en

constantes cambios además de versátiles, muy dinámicos; en las páginas siguientes haremos una contrastación epistémica sobre el despliegue de estos tipos de lógica de pensamiento en algunos de los paradigmas de investigación de las ciencias sociales denominados emergentes. Para este propósito, nos apoyamos en la identificación de tres criterios de comparación ¹que orientan nuestra línea de trabajo.

En primera instancia nos referimos a la categoría de paradigma propuesta por Khun (1971); que es la más aceptada por la comunidad científica, como algo *que se debe observar y escrutar así como el tipo de interrogantes que se supone hay que formular para hallar respuestas en relación al objetivo, el cómo deben estructurarse estos interrogantes y cómo deben interpretarse los resultados de la investigación científica.*

Esta noción de paradigma, nos señala el conjunto de elucidaciones y discernimientos científicos de base que guían la práctica investigadora en una comunidad científica. No obstante, parece que desde determinadas orientaciones de la moderna Filosofía de la Ciencia, y los abordajes sobre los procesos del pensamiento lógico el panorama dista de ser tan esquemático como el propuesto.

En razón de ello, para nuestro trabajo entendemos como paradigma a la concepción epistémica del objeto de estudio, de los problemas que queremos estudiar y de la naturaleza del método que desplegaremos, que un paradigma es una forma o modelo para explicar, interpretar y comprender resultados hallados en una investigación, pero además, consideramos un paradigma como aquella concepción intermedia entre concepción filosófica y procedimientos metodológicos propios de la investigación, donde el pensamiento asume la tarea de dinamizar y flexibilizar de forma genérica todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación que requiere una investigación de carácter científico

En esa dinámica, corresponde dilucidar la activación de un tipo de pensamiento que acompaña un determinado paradigma de investigación así, para lograr este cometido inicialmente nos permitimos hacer una descripción breve y puntual de los paradigmas más conocidos en el ámbito de la investigación social como son: el positivista-lógico o empírico – analítico, el interpretativo-simbólico o hermenéutico – fenomenológico naturalista y el socio crítico-dialectico basándonos en las interrogantes

¹ Los tres criterios están señalados por Zemelman H. (citado por J. Soliz, 2017) y están referidas a las interrogantes ontológica, epistémica y metodológica.

fundamentales ontológica, epistémica y metodológica y las dimensiones contenidas en cada interrogante que facilitaran la descripción y categorización de los paradigmas. Pero además incorporamos en esta descripción, una interrogante que tiene que ver con lo epistémico que desde la intención de nuestro trabajo es fundamental por estar relacionada, específicamente, con la forma de pensamiento lógico que despliega cada paradigma; así tenemos:

Para la interrogante ontológica ¿cuál es la naturaleza de la realidad?, se consideran las dimensiones:

Naturaleza de la realidad.

Valores.

Para la interrogante epistémica ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de investigación?, se consideran las dimensiones:

1. Relación sujeto-objeto.
2. Fundamentos y teoría.
3. Finalidad de la investigación.
4. Teoría y práctica.

Para la interrogante metodológica ¿cómo debe proceder el investigador para acceder al conocimiento de su objeto de estudio?, se consideran las dimensiones:

Estrategias: técnicas e instrumentos

Análisis de datos

Criterios de calidad

Para la interrogante ¿Qué forma de pensamiento lógico despliega?, se consideran las dimensiones:

1. Relación con los objetos
2. Manejo del conocimiento
3. Caracterización
4. Sustento
5. Principios

Paradigma positivista-lógico o empírico – analítico

¿Cuál es la naturaleza de la realidad?

La naturaleza de la realidad se muestra impersonal y estática, sostenida en los principios del pensamiento lógico formal, por tanto la naturaleza es única y fragmentable en partes que terminan en una convergencia lineal.

Los valores que sostiene este paradigma no son definidos por que el investigador no se involucra en los procesos investigativos, ya que lo importante es garantizar que los resultados no estén atravesados por factores éticos del investigador, lo que garantiza la objetividad de la investigación.

¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de investigación?

Existe una autonomía en la relación sujeto-objeto, que busca imparcialidad entre ambos de manera que no haya afectaciones mutuas siendo ambos abordados como objetos estáticos de la realidad.

Su fundamentación teórica es racionalista, positivista lógico formal y empirista siendo la finalidad de la investigación la de explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, leyes para regular los fenómenos.

La teoría y práctica está descompuesta en entidades distintas donde la teoría constituye la norma imprescindible para la práctica.

¿Cómo debe proceder el investigador para acceder al conocimiento de su objeto de estudio?

Las estrategias, técnicas e instrumentos tienen generalmente carácter cuantitativo que se operativiza a partir de la aplicación y medición de test, cuestionarios, la observación sistemática y la experimentación; el análisis de datos recurre a la estadística descriptiva e inferencial que sostienen los criterios de calidad de la investigación que deben tener validez, fiabilidad y objetividad.

¿Qué *forma de pensamiento lógico despliega*?

Tipo de pensamiento dimensión	Pensamiento lógico Dualístico
Relación con los objetos	Surge a través de la coordinación de las relaciones que previamente ha creado entre los objetos.
Manejo del conocimiento	Sirve para analizar, argumentar, razonar, justificar o probar razonamientos

Caracterización	Se caracteriza por ser preciso y exacto
Sustento	Basándose en datos probables o en hechos. El laboratorio y las teorías.
Principios	<ul style="list-style-type: none">• Principio de identidad.• Principio de no-contradicción o de contradicción excluida.• Principio del tercero excluido.• Principio de bivalencia.

Paradigma interpretativo-simbólico o hermenéutico – fenomenológico naturalista

¿Cuál es la naturaleza de la realidad?

Es divergente y dinámica, por la visión teórica múltiple y holística con la que construye la realidad en la investigación donde el investigador debe manifestar su posición axiológica en el abordaje de la investigación de manera explícita.

¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de investigación?

En la relación sujeto – objeto se da una dependencia entre ambos que determina afectaciones emergentes de la implicación del investigador y la interrelación hermenéutica que se construye entre ambos, por lo que la fundamentación teórica está definida por la fenomenología, la teoría interpretativa y la hermenéutica.

La finalidad de la investigación en este paradigma, es la de comprender e interpretar la realidad, los significados para las personas, sus percepciones, intenciones y acciones, por lo que la teoría y práctica, están integradas mediante relaciones que requieren una permanente retroalimentación mutua y dialéctica.

¿Cómo debe proceder el investigador para acceder al conocimiento de su objeto de estudio?

Las estrategias tienen carácter cualitativo y descriptivo, siendo el investigador el principal instrumento por su perspectiva participante donde se aplica la inducción analítica y se trabaja la triangulación para el análisis de datos que deben responder a criterios de credibilidad y transferibilidad.

¿Qué forma de pensamiento lógico despliega?

Forma de pensamiento Dimensiones	Pensamiento dislógico Dialectico
Relación con los objetos	El pensamiento avanza de la superficie de los objetos y cosas, a su interior, a su esencia, para concebir luego también sus manifestaciones reales.
Manejo del conocimiento	Desarrollo del pensar, que va de lo exterior a lo interior, de los fenómenos a la esencia, de la esencia menos profunda a la esencia más profunda, de lo inmediato a lo mediato, de lo abstracto a lo concreto, de las verdades relativas a la verdad absoluta.
Caracterización	La contradicción como la raíz de todo movimiento y vitalidad, el principio de todo auto movimiento, ya que solamente aquello que encierra una contradicción, se mueve.
Sustento	Se estructura como un sistema de categorías lógicas en base al método dialéctico-materialista. Movimiento generado por la contradicción también permite la manifestación de tensiones en la praxis.
Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de la interacción universal. • Principio del movimiento universal. • Principio de la unidad de los contrarios. • Principio de la transformación de la cantidad en cualidad. • Principio de desarrollo en espiral.

Paradigma socio critico-dialectico

¿Cuál es la naturaleza de la realidad?

Pretende acercarse a la naturaleza para involucrarnos más con sus contradicciones, por ello se hace compartida y construida sosteniéndose en el recorrido histórico de la realidad que se aborda, donde se asume la emergencia de contradicciones que hacen del estudio un proceso dinámico y bifurcado

Desde el punto de vista axiológico los valores son ideológicamente compartidos por cuanto se sustentan en el método dialéctico-materialista

¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de investigación?

Se da una relación influida por el compromiso donde el investigador es un sujeto más y se involucra de manera participativa.

Se fundamenta en la teoría crítica puesto que aspira, a partir de analizar la realidad, comprender la situación histórico-cultural de la sociedad, con la finalidad de identificar potencial de cambio en medio de las contradicciones sociales para, emancipar sujetos.

La teoría y práctica no pueden separarse; por cuanto la práctica, es la teoría hecha acción y permite la búsqueda de la relación dialéctica

¿Cómo debe proceder el investigador para acceder al conocimiento de su objeto de estudio?

Las estrategias se operativizan mediante el estudio de casos y/o la investigación acción participativa entre otros, donde se busca la aplicación de técnicas e instrumentos que se sustentan en la dialéctica, que también estará presente en el análisis de los datos a partir de formulaciones interrogativas que definen el abordaje cualitativo y su validación por criterios de intersubjetividad y validez consensuada.

¿Qué forma de pensamiento lógico despliega?

Forma de pensamiento Dimensiones	Pensamiento dislógico Dialectico
Relación con los objetos	El pensamiento avanza de la superficie de los objetos y cosas, a su interior, a su esencia, para concebir luego también sus manifestaciones reales.
Manejo del conocimiento	Desarrollo del pensar, que va de lo exterior a lo interior, de los fenómenos a la esencia, de la esencia menos profunda a la esencia más profunda, de lo inmediato a lo mediato, de lo abstracto a lo concreto, de las verdades relativas a la verdad absoluta.
Caracterización	La contradicción como la raíz de todo movimiento y vitalidad, el principio de todo auto movimiento, ya que solamente aquello que encierra una contradicción, se mueve.
Sustento	Se estructura como un sistema de categorías lógicas en base al método dialéctico-materialista. Movimiento generado por la contradicción también permite la manifestación de tensiones en la praxis.
Principios	<ul style="list-style-type: none">• Principio de la interacción universal.• Principio del movimiento universal.• Principio de la unidad de los contrarios.• Principio de la transformación de la cantidad en cualidad.• Principio de desarrollo en espiral.

Como pudimos describir, los procesos lógicos del pensamiento son una compleción emergente y dinámica para la resolución de problemas, y que emplea todos los recursos cognitivos, ejecutivos, e incluso emocionales del sujeto que estarán presentes en la definición y operativización de un paradigma aplicado a una investigación científica.

Evidentemente los procesos lógicos, al ser dinámicos, serán una constante en la investigación científica; que es también dinámica por la propia realidad, entonces, debemos entender que si la ciencia pretende explicar algo de la realidad, esa explicación está en la naturaleza misma del ser humano, por lo que hacer ciencia es entenderse a sí mismo y explicarse en la realidad de cada día.

Bibliografía

Bochenski, J. M. (1962): *Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe*. Friburgo de Brisgovia: Verlag Herder. Traducción española de D. Ruiz Bueno: *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder, 1992 (14ª Edición).

Bolton, N. (1972): *The Psychology of Thinking*. Londres: Methuen & Co. Traducción española de Luis Cuéllar: *Introducción a la Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Herder, 1978.

Cohen, G. (1977): *The Psychology of Cognition*. Londres: Academic Press. Traducción española de María José González Labra y Guillermo Gil Escudero: *Psicología Cognitiva*. Madrid: Alhambra, 1983.

García R. *Epistemología y Teoría del Conocimiento*. *Salud Colectiva*. 2006;2(2):113-122.

González Labra, M. J. (1998 a): "Análisis preliminar de la Psicología del Pensamiento". En: M. J. González Labra: *Introducción a la Psicología del Pensamiento*. Madrid: Trotta

Höfdding, H. (1926): *Bosquejo de una Psicología Basada en la Experiencia*. Traducción española de Santos Rubiano. Madrid: Daniel Jorro (2ª Edición).

Köhler, W. (1921): *Intelligenzprüfungen an menschenaffen*. Berlín: Springer Verlag. Traducción española de Juan Carlos Gómez: *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés*. Madrid: Debate, 1989.

Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. Traducción española de A. Contín: *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971

Luria, A. R. (1995): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor (3ª Edición).

Maria Da Conceição De Almeida (2008) *Para Comprender La Complejidad*, Hermosillo, Sonora MÉXICO.

Meili, R. (1981): *Struktur der Intelligenz*. Berna : Hans Huber Verlag. Traducción española de Diorki : *La estructura de la inteligencia*. Barcelona: Herder, 1986.

Sahakian, W. S. (1975): *History and systems of Psychology*. Boston: Schenkman Publishing. Traducción española de A. Sánchez Torres: *Historia y sistemas de la Psicología*. Madrid: Tecnos, 1987.

Soliz Gemio, J., (2015), *Procesamiento Lógico del Pensamiento*, Cochabamba, EAEN.

Soliz Gemio. J., (2017), *Aproximaciones Complejas en Sociedades Carentes*, Dirección de Posgrado EMI, Cochabamba, Pags. 13-31

GENERANDO CONOCIMIENTO CON ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: EJEMPLO DEL USO DE METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

GIJÓN PUERTA JOSÉ
IBÁÑEZ CUBILLAS PILAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Resumen

El capítulo que se presenta describe el uso de metodologías activas que involucran la actividad mental de los estudiantes, y les pone en situación de reproducir aspectos de la reflexión y la investigación en ciencias sociales, durante el desarrollo de clases magistrales de corte dialógico. Concretamente se describe la experiencia con estudiantes de la Universidad de Granada, que cursan en el cuarto semestre del grado de Educación Social, la asignatura Educación Permanente. Se replica la caracterización del adulto a través de un consenso entre los estudiantes, replicando la experiencia realizada por F. Philip Rice con estudiantes en la década de los años ochenta del siglo XX, comparándose después

los resultados obtenidos con los de Rice, y reflexionando grupalmente sobre la definición elaborada, generalizando esta metodología como forma habitual para la investigación y la reflexión en las ciencias sociales.

Palabras clave: Educación Social, Metodologías Activas, Educación Superior

Abstract

The chapter presented describes the use of active methodologies that involve the mental activity of students, which puts them in a position to reproduce aspects of reflection and research in social sciences, during the development of dialogical master class. Specifically, it is described the experience with students of the University of

Granada, who attend the fourth semester of the Social Education degree, the subject Permanent Education. The characterization of the adult is replicated through a consensus among the students, replicating the experience made by F. Philip Rice with students in 1980s, then comparing the results

obtained with those of Rice, and reflecting on the elaborated definition, generalizing this methodology as usual way for research and reflection in the social sciences.

Keywords: Social Education, Active Methodologies, Higher Education

1. Metodologías activas para el desarrollo de competencias en la educación superior

Desde hace más de dos décadas, y de forma paralela al desarrollo de cambios profundos en la educación superior –como son los procesos de internacionalización-, se han venido introduciendo de forma más o menos generalizada, metodologías denominadas “activas” por parte del profesorado universitario (Gijón Puerta & Crisol, 2012), dependiendo de factores como la situación de partida de los estudiantes, el estilo docente, la tradición de la institución y las normas educativas locales, regionales, nacionales o supranacionales.

La idea subyacente a estas propuestas de cambio, es que la modificación de los métodos de enseñanza que implica enseñar a los estudiantes a expresar sus pensamientos y a hacer cosas, -más que a memorizar grandes cantidades de información- les va a permitir desarrollar en mayor grado las competencias establecidas para cada titulación (Labrador, Andreu & Ribes, 2008). En este sentido, De Miguel (2005) ha sido uno de los autores más influyentes en la caracterización de este tipo de metodologías.

Las metodologías activas se conciben como estrategias facilitadoras y promotoras de la construcción del conocimiento, haciendo participar al estudiante activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un conjunto de procedimientos, técnicas, herramientas, actividades y escenarios de aprendizaje diseñados por el profesor. Concretamente, las metodologías activas permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales o simuladas, en las que adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes, pero también, demuestran el nivel de consolidación de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2005).

La pertinencia o selección de una metodología de enseñanza-aprendizaje debe ser evaluada en consonancia con otros factores fundamentales que

intervienen en el diseño de la práctica docente (contenidos, objetivos, metodología, actividades, evaluación) ya que se convierte en el medio de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y competencias. De este modo, aunque existen metodologías más apropiadas para unas materias o condiciones de aprendizaje, las metodologías activas y participativas muestran un gran potencial para dar respuesta a los retos y cambios planteados en la actualidad (Murillo, 2007). Así, De Miguel (2005) plantea los siguientes métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios (Tabla 1).

Tabla 1. *Métodos de enseñanza: descripción y finalidad*

METODOLOGÍA/MÉTODO	DESCRIPCIÓN / FINALIDAD
Exposición/Lección Magistral	Se presenta de forma organizada la información, activando la motivación y los procesos cognitivos. Persigue transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos del estudiante
Estudio de Casos	Los estudiantes adquieren el aprendizaje mediante el análisis de casos reales o simulados, realizando una búsqueda de soluciones eficaces
Resolución de Ejercicios y Problemas	Se ejercita, ensaya y pone en práctica los conocimientos previos a partir de tareas, ejercicios y problemas
Aprendizaje basado en Problemas (ABP)	Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, tomando como punto de partida un problema o situación que permite les permite buscar la información que necesitan para comprender el problema y obtener una solución
Aprendizaje orientado a Proyectos (ABPry)	Estrategia en la que el aprendizaje es el resultado del esfuerzo de los estudiantes en la elaboración de un proyecto, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
Aprendizaje Cooperativo	Proceso en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para alcanzar unos objetivos comunes y desarrollar unas actividades en los que serán evaluados según la productividad del grupo. Desarrollan aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
Contrato de Aprendizaje	Contrato que obliga a dos o más personas a delimitar las bases para la consecución del aprendizaje a través de una propuesta de trabajo autónomo

Elaborado a partir de De Miguel (2005) y Fernández March (2007).

En esta línea, la idea de cambio en el contexto universitario queda asociado los métodos y estrategias de enseñanza, cuyos cambios pueden lograrse mediante metodologías activas que parten del conocimiento previo de los estudiantes y que promueven un aprendizaje significativo que facilita los cambios en la estructura de conocimiento (Moreno, 2011). Esta práctica

docente, enfrenta al estudiante a situaciones profesionales, ya sean reales o simuladas, que promueven la reflexión individual sobre el propio proceso de aprendizaje bajo un modelo de trabajo cooperativo. Por otro lado, la evaluación también sufre una transformación, ya que da información de los conocimientos, actitudes y competencias adquiridas, indicando al mismo tiempo, aquellos procedimientos de enseñanza-aprendizaje que requieren ser mejorados, haciendo imprescindible el proceso de evaluación.

2. Implicaciones para el profesora y el estudiante del uso de metodologías activas

Estas metodologías de enseñanza-aprendizaje implantadas en el aula universitaria y amparadas bajo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promueven el desarrollo de competencias y la capacidad de aprender de forma activa, autónoma y autorregulada a lo largo de toda la vida. En contraposición, el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario tradicional se centra en la enseñanza, con un aprendizaje pasivo, pautado y aislado; donde el trabajo en equipo entre otras habilidades y competencias son difíciles de promover. Cada uno de los modelos de aprendizaje requiere de implicaciones docentes y discentes, así como de cambios didácticos y organizativos, tal y como muestran Gijón Puerta y Crisol (2012) en la tabla 2.

Tabla 2. *Cambios en los aspectos didácticos y organizativos (profesores y estudiantes)*

APRENDIZAJE TRADICIONAL	APRENDIZAJE AUTÓNOMO
El docente es la fuente del saber	El docente es el guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento. El estudiante aprende "haciendo"
Los estudiantes reciben los conocimientos del docente. Trabajo individualizado del estudiante	Aprendizaje cooperativo: se aprende en grupos y de los demás
Evaluación basada exclusivamente en exámenes que miden el grado de conocimientos adquiridos y marcan la posibilidad de estudios más avanzados	Evaluación continuada, importancia de las tutorías para guiar al alumnado en las estrategias de aprendizaje y para orientarlo sobre itinerarios académicos a seguir. Orientación y tutorización individualizada
El profesorado no suele recibir formación docente inicial, y participa escasamente en planes de actuación docente. Se identifica a los "buenos" alumnos y se les permite continuar sus estudios	Los docentes participan en planes de actuación docente. Han recibido formación docente inicial. Los docentes conectan la formación del alumnado con sus intereses profesionales. El alumnado adquiere destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente

Fuente: Gijón Puerta & Crisol, 2012

La adopción de metodologías activas en la práctica docente implica un cambio metodológico en sí mismo que afecta tanto al profesorado como a los estudiantes. En primer lugar, en la organización docente, las clases teóricas y prácticas se complementan con seminarios, talleres, tutorías individualizadas o grupos de supervisión docente, con trabajo autónomo y en grupo (Marcelo, 2011), incluso con actividades no formales e informales, tales como el voluntariado o la asistencia a cursos, congresos, etc. Este modelo organizativo permite consolidar la adquisición de competencias generales, al promover situaciones de comunicación, interacción, búsqueda, análisis y presentación de información (Gijón Puerta & Crisol, 2012). Así, esta metodología exige una gran planificación de la materia y del trabajo del estudiante por parte del profesor (Fernández Enguita, 2009), pero el estudiante no queda impasible a estos cambios organizativos, ya que les supone un mayor esfuerzo de programación y trabajo continuado a través de diversas tareas (tutorías, trabajos cooperativos, asistencia a talleres o seminarios entre otras).

Por otro lado, impartir la lección y desarrollar sesiones de clases participativas, así como presentar los contenidos de forma motivadora, no solo para evocar la atención de los estudiantes, sino también para construir aprendizajes significativos en sus alumnos, requiere una gran cantidad de tiempo y esfuerzo por parte del profesor. Este método permite al estudiante participar de forma más activa en el desarrollo de la clase, pero también implica que lleven a cabo autoevaluaciones que les permitan reconocer sus deficiencias y trabajar para cubrirlas o estar motivados para realizar el esfuerzo intelectual que requiere la adquisición del conocimiento y la reflexión de los contenidos.

En tercer lugar, la Sociedad de la Información y del Conocimiento exige la adquisición de competencias que permitan la autorregulación del aprendizaje y la habilidad de “aprender a aprender” dentro y fuera del contexto universitario. Por ello, el profesor ejerce como guía favoreciendo que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, esta sociedad en la que la producción, distribución, uso y adquisición de la información cobra una gran importancia, incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace imprescindible (Ibáñez-Cubillas, 2016).

Así, un escenario donde las TIC han reconfigurado los espacios y los procesos de comunicación, es de vital importancia adquirir competencias de comunicación interpersonal, por tanto, el profesor debe de favorecer situaciones y contextos que promuevan su puesta en práctica, ya sea

mediante la elaboración de proyectos o trabajos cooperativos. entre otros. En cualquier caso, el proceso de evaluación debe desarrollar un seguimiento que demuestren la consolidación de las competencias.

3. Metodología del estudio realizado (Ejemplo de metodologías activas en el área de Educación)

De entre las metodologías activas propuestas por De Miguel (2005), el ejemplo que vamos a presentar a continuación se ajustaría a la que él describió como Resolución de Ejercicios y Problemas, intentando trabajar con actividades que promuevan la actividad intelectual del estudiante.

Debemos situarnos en el contexto del cuarto semestre del grado de Educación Social impartido en la Universidad de Granada, concretamente en la asignatura obligatoria denominada Educación Permanente, que se ocupa básicamente de dar una panorámica de la educación de personas adultas. Durante dos cursos académicos, se planteó esta metodología a un total de 250 alumnos matriculados en la citada asignatura, de los que participaron efectivamente 232 alumnos.

Al inicio del curso, se plantea a los estudiantes la necesidad de llegar a un consenso sobre lo que caracteriza al adulto, objeto de estudio durante la asignatura. Para ello, proponemos a los alumnos reflexionar sobre este concepto e intentar llegar a un acuerdo o consenso de sus características básicas. La secuencia de la actividad se presenta a continuación. Esta actividad reproduce la realizada por F. Philip Rice en los años ochenta del siglo XX, pero los alumnos no son informados de esto.

Organización de los grupos

Se realiza la actividad en gran grupo, seleccionando dos alumnos voluntarios que toman notas de la sesión y se encargan de redactar el documento que recoge las aportaciones de todos los alumnos.

Desarrollo de la actividad

Como actividad de gran grupo, se lanza la pregunta a la clase sobre cuáles son los elementos que caracterizan una persona adulta. Los estudiantes disponen de cinco minutos para anotar las ideas que se les ocurran. Pasado este tiempo, cada alumno va exponiendo en voz alta las características que considera esenciales para un adulto. Se produce a la vez un debate sobre estas características, de forma que se van refinando estos conceptos, para asociarlos a categorías claras, que son aceptadas por todos ellos. A lo largo del proceso de presentación, se produce un proceso de saturación

de categorías, de forma que cada vez más estudiantes dan su “voto” a categorías que ya han sido definidas. Los datos obtenidos al final del proceso, se presentan como porcentajes ordenados de mayor a menor, de forma que ya disponemos de unos elementos que caracterizan al adulto, y sabemos cuáles son los que más consenso suscita. En la Tabla 3 se presentan los datos obtenidos del conjunto de los estudiantes que han participado durante dos cursos académicos en esta actividad, que presentan al adulto como caracterizado por la responsabilidad, la madurez emocional, el altruismo, la toma de decisiones autónoma y la madurez física.

Tabla 3. *Datos de las características del adulto*

% de “votos” de los alumnos	Características	Descripción
3	Conocimientos	La acumulación de conocimientos define a la persona adulta. El adulto es “sabio”.
3	Comprensión y conciencia del Yo	El adulto tiene conciencia de sí mismo, como sujeto.
6	Experiencia	El adulto ha acumulado no sólo conocimientos, sino una gran cantidad de experiencias diversas. El adulto es una persona “experimentada”.
9	Independencia financiera	Para considerar a una persona como adulto, debe tener independencia financiera.
9	Edad	La edad define al adulto. Distintas sociedades han establecido edades a las que las personas tienen responsabilidades y reconocimiento legal, que les da la consideración de adultos.
12	Responsabilidad	El adulto es capaz de tener responsabilidades sociales, familiares y personales.
14	Madurez Emocional	El adulto es capaz de controlar las emociones.
14	Altruismo	El adulto presenta –o puede presentar– comportamientos altruistas.
17	Toma de decisiones autónoma	La autonomía define fundamentalmente a las personas adultas.
17	Madurez física	El adulto ha alcanzado su desarrollo físico y reproductivo completo.

Tomado de Gijón Puerta (2016)

Discusión posterior de los resultados obtenidos en la aplicación de la metodología activa

Una vez que los alumnos han consensuado el concepto de adulto, se pasa en la siguiente sesión teórica, a discutir los resultados obtenidos con la literatura existente al respecto. Esta confrontación con la literatura ha sido

recogida por Gijón Puerta (2016), cuya argumentación seguimos aquí en la forma en que se trabaja con los alumnos.

En primer lugar, se explica a los estudiantes que el concepto de adulto ha evolucionado a lo largo de la historia de la ciencia. Que en primer lugar se consideró de forma estática hasta que Charles R. Darwin, creador de la teoría de la evolución, planteó que a través del desarrollo se podían ver diferencias profundas en aspectos anatómico-fisiológicos, psicológicos o emocionales, inspirando los trabajos de autores como Taine, Egger y, especialmente, de Preyer (Manrique, 2011).

Se continúa presentando a los estudiantes la psicología evolutiva y el interés por el desarrollo del adulto, uno de cuyos máximos exponentes fue Piaget, y cómo en la segunda mitad del siglo XX, autores como Berwart y Zegers (1981) –citada por Undurraga, 2007- y la de Rice (1997) se aproximaron a la caracterización del adulto (Tabla 4) se comparan sus caracterizaciones de los adultos).

Es en este momento cuando se indica a los estudiantes que esta actividad ya fue llevada a cabo por Rice y se comparan los resultados de ambas actividades, discutiéndose en gran grupo las semejanzas y las diferencias (Tabla 5)

Tabla 4. *Comparación de las características de la adultez descritas por Rice y Berwart y Zegers*

Rice	Berwart y Zegers
Responsabilidad	Asunción de nuevos roles en función de las demandas sociales
Independencia financiera	
Toma de decisiones autónoma	Evolución y cambios que se asocian a la toma de decisiones
Madurez Emocional	Cambio profundo de carácter afectivo
Compromiso potencial	
Adaptabilidad	
Madurez física	
Altruismo	Adaptación de los valores a las realidades vitales
Educación	
Comprensión y conciencia del Yo	

Tabla 4. Comparación de las características de la adultez de Rice y Gijón Puerta

<i>Rice</i>	%	%	<i>Gijón Puerta</i>
Responsabilidad	49	12	Responsabilidad
Independencia financiera	42	9	Independencia financiera
Toma de decisiones autónoma	41	17	Toma de decisiones autónoma
Madurez Emocional	24	14	Madurez Emocional
Adaptabilidad	11	0	
Madurez física	10	17	Madurez física
Altruismo	9	14	Altruismo
Educación	8	3	Conocimientos
Comprensión y conciencia del Yo	8	3	Comprensión y conciencia del Yo
		9	Edad
		6	Experiencia

4. Conclusiones derivadas de la conceptualización del “adulto” como ejemplo de metodología activa

Nuestra experiencia de dos años con estudiantes de grado, en el desarrollo de esta actividad junto a otras basadas en metodologías activas, nos permiten reconocer que es posible introducir a los estudiantes en los métodos de las ciencias sociales, a través de una reflexión activa.

Desde este enfoque se pretende promover el uso de las metodologías activas como un elemento eficaz para desarrollar la capacidad mental del estudiante al convertirle en constructor de su propio conocimiento, permitiéndole a su vez desarrollar, fomentar o mejorar el pensamiento crítico.

La posibilidad de discutir resultados de otras investigaciones y la profundización en el trabajo de autores relevantes, implica para los estudiantes una actividad mental de muy profunda, a la vez que supone una estrategia participativa que hace posible un aprendizaje significativo y un intercambio de significados que inciden en las actitudes, valores y aspectos cognitivos de los estudiantes que integran del escenario académico.

Finalmente, la integración dialógica de los estudiantes, y la posibilidad de discusión entre iguales y con el profesor, puede relacionarse con las metodologías activas que ponen en juego habilidades cognitivas de orden superior, fortalecen el funcionamiento intelectual y favorecen los procesos de socialización (Lira Valdivia, 2010).

6. Bibliografía

Berwart, H. & Zegers, B. (1981). El modelo del desarrollo en la vida del adulto y la vejez. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuadernos de la Escuela de Psicología.

De Miguel (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC/ UNIOVI. Recuperado el 17 de Junio de 2011, de: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente: realidades y retóricas, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. *Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado*. Recuperado el 18 de septiembre de 2011, de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf

Fernández March, A. (2007). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-36.

Gijón Puerta, J. (2016). *Aprendizaje y educación de adultos: evolución, tendencias y organización*. Granada: Editorial Técnica Avicam.

Gijón Puerta, J., & Crisol, E. La internacionalización de la Educación Superior: El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria* 10 (1).

Ibáñez-Cubillas, P. (2016). Aproximación al análisis de redes sociales (ARS) en comunidades virtuales. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(2), 51-63.

Labrador, M.J, Andreu, M.A. & Ribes, A. (Eds.) (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.

Lira Valdivia, R. I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1).

Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 49-68.

Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Dir). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Madrid: M.E.C- Colección Conocimiento Educativo.

Moreno, A. (2011). Monográfico. Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 8-30.

Rice, F.P. (1997). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital. México: Prentice Hall.

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA HACIA LA INVESTIGACIÓN

RAMÍREZ IVONNE,
GUZMÁN EDGAR,
GALLARDO GERMÁN,
CHOQUE FRANZ,
CARRASCO MARÍA TERESA

Resumen

La investigación científica en la psicología es la herramienta clave para la comprensión y la respuesta a las problemáticas del contexto. Las diferentes carreras de psicología del sistema universitario boliviano se orientan en el perfil profesional hacia la investigación y la formación de calidad y excelencia en otros casos. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre las actitudes de los estudiantes de psicología hacia la investigación en cuanto a las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Se ha aplicado un cuestionario en línea sobre actitudes frente a la investigación a 87 estudiantes de primero a quinto año de las Universidades de las ciudades de Sucre, Tarija y Santa Cruz. Los resultados muestran

actitudes altas, pero el análisis del factor conductual no se ve reflejado en las modalidades de graduación o producción científica de otra índole. El análisis de la realidad permite concluir que existen más preguntas que respuestas sobre la multidimensionalidad de razones para la baja producción científica durante el proceso formativo institucional de los futuros psicólogos de Bolivia.

Palabras Clave: Investigación, Psicología, Tesis, Producción universitaria.

Introducción

La importancia de la ciencia y la tecnología como herramientas estratégicas para el desarrollo de los pueblos es algo que enarbola todo discurso en las instituciones educativas y a pesar de que cada objetivo de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) y la propia Agenda Patriótica boliviana 2025 durante la formación universitaria, se necesita empeñar mayores esfuerzos para dotar a todas las personas de los conocimientos y competencias profesionales orientados a la investigación de los problemas relevantes del país.

América Latina y el Caribe son consideradas como las regiones más inequitativas del mundo y que requieren un fuerte desarrollo científico-tecnológico para ayudar a contrarrestar la creciente miseria reportándose un reducido nivel de atención en ciencia, y el poco existente estima que está centrado solo en grupos minoritarios de población, agravando así la inequidad (UNESCO, 2002).

Si bien la ciencia y la tecnología han transformado las sociedades tanto con beneficios como con posibles riesgos surgidos de ese vertiginoso desarrollo, esto no ocurre en todas las instituciones universitarias bolivianas donde hacer investigación es una práctica elitista, hasta a veces un adorno institucional o de esfuerzos aislados para prestigio personal; es importante masificar la práctica de la investigación, democratizar la ciencia y fortalecer su enseñanza. Nuestro sistema universitario puede ser considerado parte de esta miseria epistemológica y de la escasísima producción científica.

La Universidad como institución social, debe cumplir con la responsabilidad de formar profesionales y generar procesos de investigación como base de la sustentación del desarrollo social, del pensamiento y de la proyección de la humanidad hacia el futuro. Sin embargo en estudios anteriores entre varias conclusiones se destaca por qué se invierten más recursos en astrofísica que en la pobreza o más recursos en robótica que en salud (como ejemplo citamos el caso de las ferias de ciencia y tecnología FECYT I-III, -Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca-).

Esto nos invita a pensar sobre si deben plantearse reajustes profundos de índole, social, político y económico de la formación universitaria primero y luego de la investigación como tal, aunque se tienen estudios que indican que no se requiere de alta formación para tener más sensibilidad sobre las demandas reales de la región como el caso del compromiso social en mujeres no académicas por citar un ejemplo (Ramírez, Maldonado, Villacorta y Gallardo, 2017)

Por otra parte, estudios sobre la imagen de la ciencia y la formación en ciencia en el caso de la facultad de medicina de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca han concluido que la imagen y la enseñanza de la ciencia en estudiantes del internado rotatorio están por encima de la media esperada (Ramírez, Maldonado, Villacorta, Gallardo, 2017) y el reto está en que la formación repercuta en la práctica científica médica.

Estudios de Díaz, Manrique, Galán y Apolaya (2008) y por otra parte Kaan y Göksu (2010) en universitarios muestran una actitud positiva hacia la investigación. Por otra parte Piña y León (2013) muestran que sólo 32,3% de los estudiantes valoran los conocimientos científicos y tienen baja motivación en un 58,5%.

La baja motivación se observa en la baja participación en convocatorias con proyectos de investigación, baja asistencia a eventos de divulgación científica, poco fomento a la lectura de artículos científicos en las asignaturas y las deficiencias en la didáctica de enseñanza del método científico. (Ortega, Veloso y Hansen, 2018). Vale decir que existe poco hábito científico.

En Bolivia, la baja motivación está relacionada con diversos factores entre ellos : formación deficiente, escasa demanda laboral de investigadores en instituciones privadas y públicas sobre todo. (Ramírez, Maldonado, Villacorta, 2018). Esto también se debe a que no existe formación científica.

Otros estudios realizados en psicología en Bucaramanga por Rojas, Méndez y Rodríguez (2012), encontró en cinco universidades de Bucaramanga una tendencia positiva de los estudiantes hacia la investigación aún cuando no existan condiciones institucionales que favorezcan la investigación. En 2016, (Villamizar, Núñez, Rolón), en otro estudio se indica que a medida que los estudiantes e inician el proceso de práctica en áreas de la profesión una mayoría tiene una actitud más favorable hacia la investigación. No reportaron datos que muestren diferencias por sexo, como tampoco vieron diferencias otros autores Ramírez, Maldonado, Villacorta, Gallardo (2017). Sin embargo, Quezada, Moral de la Rubia, Landero (2019) encontraron mayor promedio en el factor afectivo-conductual en estudiantes varones.

Por otro lado, se concluye que el interés por la ciencia va en declive con la edad (Vásquez y Manassero 2011), y para autores como Domínguez (2013) la imagen de la ciencia es errónea en los universitarios, lo que influye en sus actitudes poco favorables. Estudios realizados en 2016 por Ramírez, Maldonado, Villacorta afirman que los centros de educación superior tienden a ahogar las ilusiones y las vocaciones científicas en vez de continuarlas e impulsarlas. Es decir, que los bachilleres obtienen puntajes

más altos en actitudes frente a la ciencia en relación a los estudiantes universitarios de cursos superiores para quienes es importante la ciencia, pero que la hagan otros.

Uno de los aportes de la psicología latinoamericana a la psicología universal es el énfasis en lo social, gracias a ello se han establecido relaciones con otras disciplinas, se han construido puentes epistemológicos entre los distintos saberes disciplinarios y los propios de la psicología, siendo a veces difícil establecer sus fronteras no solo con las otras áreas de la psicología, sino también con otras ciencias (sociales o naturales). La psicología en la región debe atender no sólo para fortalecer su participación en los estudios interdisciplinarios, sino para generar conocimiento, porque constituye el verdadero sustento para la transformación social (Romero, 2013).

En un análisis de las Universidades que forman psicólogos en Bolivia, Schulmeyer (2013) ha observado que existía una baja inversión en laboratorios, infraestructura especial y bibliografía actualizada, no existe disponibilidad de bibliotecas actualizadas ni bases de revistas: y para Contreras (1998), no existe una cultura de investigación, salvo en las contadas excepciones de docentes que investigan. Para Schulmeyer (2013) el reto de que las universidades fomenten la creación de revistas científicas era lograr estimular la investigación y reflexión de los profesionales del medio. Actualmente hay baja producción científica disciplinar no sólo en psicología, sino también en otras ciencias, esto a pesar de que las Universidades fomentan la publicación de artículos en revistas multidisciplinarias, la participación de equipos docente-estudiantiles son escasas. Ortega, Veloso y Hansen (2018) destacan la falta de mayor promoción de los departamentos de investigación, y sobre todo, de vinculación de las actividades de investigación con los estudiantes, estudios también destacados por Maldonado, Villacorta y Ramírez (2018).

En el reporte nacional de las carreras de psicología en Bolivia se cuenta con muy pocos artículos en revistas científicas, baja participación en ferias de ciencia y la observación cotidiana del poco interés de los estudiantes por la investigación curricular, nos plantea qué tipo de investigación hacer durante la formación profesional.

Para Vera, López, Lillo y Silva (2011) la producción de ciencia es uno de los factores críticos de desarrollo para los países latinoamericanos cuyos indicadores de ciencia en términos de publicaciones e impacto son deficitarios, Bolivia no figura en ese estudio donde Chile, Argentina y Brasil ocupan los primeros lugares.

Un estudio realizado por organismos internacionales (IESM-OMS, 2008) sobre la evaluación de los enfermos con salud mental en Bolivia, planteaba dos desafíos, primero: La promoción de la salud mental como parte indivisible de la salud integral y, segundo, el desarrollo humano y atención primaria en salud mental con participación comunitaria. Ambos retos no pueden prescindir de la investigación para que logren el impacto esperado, caso contrario el tema de la salud mental sigue en el paradigma patogénico y rehabilitador que demanda una atención clínica en centros especializados con pronósticos menos alentadores que en los niveles de salud previos.

Morales (2014), psicólogo chileno, los estudios de distintos organismos reportan las grandes preocupaciones en los países de América Latina y plantean diversos desafíos que la psicología debe considerar en la formación de futuros psicólogos. Este autor destaca la importancia de las líneas de investigación que se desencadenan a partir de las necesidades, producto de carencias que afectan a millones de sus habitantes en diversas áreas básicas, relacionadas con la educación, salud, vivienda, trabajo. Bolivia, atraviesa similares problemas a los que se hace referencia, es decir los focos principales relacionados con la pobreza, la desigualdad, la violencia y el deterioro ambiental, por lo que el currículo, el profesorado y la investigación como transversal son cuestiones importantes en la reflexión sobre la pertinencia del futuro profesional.

La psicología no puede abstraerse de estos problemas y la investigación y la formación de futuros psicólogos, incluyendo un currículum que considere información exhaustiva sobre las aplicaciones científicas y tecnológicas vinculadas a la psicología, problemas regionales donde pueden intervenir los psicólogos directamente y/o a través de equipos interdisciplinarios, la preparación de mecanismos para trabajar en equipos y redes que nos permita la construcción de programas y proyectos de investigación, extensión y capacitación de recursos humanos, empresas y organismos del estado, son acciones que deben estar presentes para responder a los desafíos del siglo XXI. (Morales, 2014: 65)

Si el criterio es unánime respecto a la producción o la generación de conocimientos locales; la pregunta es ¿qué piensan, sienten y cómo actúan los estudiantes respecto a la investigación?

Se asumirá el concepto de actitudes como construcciones teóricas que constan de componentes cognitivo, afectivo y conativo-conductual, y que se infiere a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, puesto que no son por sí mismas directamente

constatable, se definen como constructos psicosociales inferidos o latentes o como procesos que, se postula, residen dentro del individuo estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia. (Arias, Arias, Verdugo, Rubia & Jenaro, 2016: 9)

Para organizar la investigación se ha planteado como objetivo describir las actitudes de los estudiantes de psicología hacia la investigación según el nivel que cursan y el sexo a fin de analizar la dimensión práctica en la modalidad de graduación como la tesis y el proyecto de grado en las universidades del Valle, San Francisco Xavier de Chuquisaca de la ciudad de Sucre, Juan Misael Saracho de Tarija y la Autónoma Gabriel René de Santa Cruz en Bolivia.

Metodología

La muestra estuvo conformada por 87 estudiantes, de los cuales 71 son mujeres y 16 hombres, matriculados durante las gestiones 2015 a 2019 que cursan de primero a quinto año de la formación curricular en las Universidades del Valle y San Francisco Xavier de Chuquisaca de Sucre, Juan Misael Saracho de Tarija y Autónoma Gabriel René de Santa Cruz. (Tabla 1)

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	16	18.4	18.4
	Femenino	71	81.6	100.0
	Total	87	100.0	

Como criterio de inclusión se consideró ser estudiante regular y aceptar participar en el estudio libre y voluntariamente. El número de participantes fue mayor en la universidad del Valle, con 39, correspondientes al 44.8 %, seguida de la universidad Juan Misael Saracho, con 36 encuestados, que hacen al 41.4%. De la universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca participaron 8 personas, que hace el 9.2 % y de la universidad Gabriel René Moreno, 4 participantes, que corresponde al 4.6%. Al parecer influye en la voluntad de los universitarios para participar en el estudio el hecho de que los investigadores sean docentes de la Universidad del Valle y uno de ellos sea autoridad de la Universidad Juan Misael Saracho.

Instrumento

Como instrumento se utilizó el cuestionario adaptado de Aldanay Joya (2011) por Villamizar, Núñez, Rolón (2016) sobre Actitudes hacia la investigación científica, que contiene 61 reactivos formulados en afirmaciones.

Consta de 34 ítems tipo Likert con una escala de respuesta de cinco opciones:

0 = Muy en desacuerdo

1 = En desacuerdo

2 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Muy de acuerdo.

El puntaje se obtiene sumando sus 61 ítems Aldana, et al. (2016) diseñaron los ítems para medir tres factores correlacionados: afectivo con 15 indicadores (Ítems 1, 3, 5, 21, 26, 29, 32, 37, 39, 40, 41, 43, 47, 49, 57), cognoscitivo con 33 indicadores (ítems 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 38, 42, 44, 45, 46, 50, 53, 55, 61) y conductual con 13 indicadores (Ítems 2, 7, 12, 31, 35, 48, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 60).

Durante el procedimiento se seleccionó el instrumento a utilizar, posteriormente se coordinó la aplicación en línea con la instrucción de docentes de las carreras participantes en cada Universidad a aquellos estudiantes que accedieron a participar libremente en el estudio con consentimiento informado. Se aplicó el cuestionario en línea en las instalaciones universitarias desde sus teléfonos móviles. Inicialmente se formularon tres preguntas previas a la presentación de los 61 reactivos, que contenían información básica sobre el sexo y la Universidad en la que estudia. El cuestionario fue anónimo y no se otorgó ninguna condición, ni remuneración a los participantes.

Después del recojo de datos se sistematizó la información, los datos se analizaron estadísticamente mediante el SPSS V. 21, luego se informó a los participantes sobre los resultados obtenidos y se recogieron algunas opiniones que amplíen la comprensión del tema.

Resultados

A continuación se presentan los resultados analizando las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual, análisis según la variable sexo y el análisis global de las actitudes frente a la investigación.

Tabla 2. Resultados de la Dimensión Afectiva				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neutro	22	25.3	25.3
	Alto	63	72.4	97.7
	Muy alto	2	2.3	100.0
	Total	87	100.0	

En la tabla 2 se observa dentro la categoría alto, obtiene una puntuación alto con el 72.4% corresponde a 63 estudiantes, demostrándose que existe alto valor afectivo y preferencia por la investigación, la categoría neutro alcanza a un 25.3 % corresponden a 22 personas y la última categoría muy alta con un 2.3% correspondientes a 2 encuestados.

Tabla 3. Resultados de la Dimensión cognitiva				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neutro	4	4.6	4.6
	Alto	62	71.3	75.9
	Muy alto	21	24.1	100.0
	Total	87	100.0	

En la tabla 3 acerca de la dimensión cognitiva se observa que racionalmente hay pensamientos positivos hacia la investigación en un 71.3 %, correspondiente a 62 estudiantes, seguida de la categoría muy alto con un 24.1 % que corresponde a 21 estudiantes y la categoría neutro con un 4.6 % proporcionado de 4 estudiantes. Por tanto hay menos estudiantes que tienen un pensamiento positivo sobre la investigación.

Tabla 4. Resultados de la Dimensión conductual				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neutro	14	16.1	16.1
	Alto	73	83.9	100.0
	Total	87	100.0	

En la tabla 4 se puede ver que la dimensión conativa hacia la investigación es de acción positiva debido a que se visualiza la categoría alto con un porcentaje de 83.9% correspondientes a 73 estudiantes encuestados y la categoría neutra con 16.1 % proveniente de 14 estudiantes. En esta dimensión conductual no hay muy alto interés por hacer investigación, sin embargo, la categoría alta tiene un mayor porcentaje respecto de las dimensiones cognitiva y afectiva.

Tabla 5. Resultados de las actitudes hacia a la investigación*Puntaje Total

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neuro	4	4.6	4.6
	Alto	76	87.4	92.0
	Muy alto	7	8.0	100.0
	Total	87	100.0	

La tabla 5 muestra que el 87.4 % de los participantes están en la categoría correspondiente a alta actitud frente a la investigación científica, estos resultados tienen una connotación importante porque se entiende que los constructos psicosociales inferidos en la conducta de los estudiantes son positivos hacia la investigación.

Tabla 6. Resultados de las actitudes frente a la investigación * Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión afectiva	Masculino	16	48.13	3.442	.861
	Femenino	71	49.59	5.615	.666
Dimensión conductual	Masculino	16	51.75	.683	.171
	Femenino	71	44.51	4.388	.521
Dimensión cognitiva	Masculino	16	120.88	2.187	.547
	Femenino	71	126.06	13.410	1.591
Puntaje Total	Masculino	16	220.75	4.851	1.213
	Femenino	71	220.15	19.776	2.347

En la tabla 6 se presenta el análisis según la variable sexo y se observan estadísticos descriptivos de las tres dimensiones analizadas más el puntaje global, se observan diferencias relativamente importantes en las medias y desviaciones estándar, sin embargo, en la siguiente tabla se determina si las diferencias estadísticamente son significativas.

Tabla 7. Resultados de las actitudes frente a la investigación* Prueba de muestras independientes

		prueba t para la igualdad de medias			
		t	gl	Sig. (bi-lateral)	Diferencia de medias
Dimensión afectiva	Se asumen varianzas iguales	-1.000	85	.320	-1.467
Dimensión conductual	Se asumen varianzas iguales	6.556	85	.000	7.243
Dimensión cognitiva	Se asumen varianzas iguales	-1.534	85	.129	-5.181

Puntaje Total	Se asumen varianzas iguales	.119	85	.906	.595
----------------------	------------------------------------	-------------	-----------	-------------	-------------

En la tabla 7 se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de varones y mujeres en las dimensiones afectiva y cognitiva como tampoco en el puntaje global, sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de varones y mujeres en la dimensión conductual $t^{(85)} = 6.556$ con un valor $p < 0,001$ que permite rechazar la hipótesis nula. La media de los varones es 51,75 mientras que la de las mujeres es 44,51.

Discusión

Los datos indican diferencia a favor de los varones en cuanto a la dimensión conductual de las actitudes frente a la investigación. Quezada, Moral de la Rubia, Landero (2019) encontraron mayor promedio en el factor afectivo-conductual en estudiantes varones, pero este hallazgo para el grupo de estudio en las universidades bolivianas no se ve reflejado en la cantidad de tesis o publicaciones efectuadas por este grupo, que resulta baja en ambos casos.

Los datos obtenidos son similares a los encontrados en otras carreras, donde se estudiaron las actitudes frente a la ciencia como el caso de la facultad de medicina de San Francisco Xavier (Ramírez, Maldonado, Villacorta y Gallardo, 2017) los estudiantes reconocen la importancia de la ciencia, pero no la practican, las dimensiones cognitiva y afectiva no movilizan la conducta hacia la investigación formativa ni de finalización de la formación de grado. Siguiendo a Romero (2013) es necesario construir conocimiento como base del sustento para la transformación social a nivel local.

"Falta de un reforzante más valioso, el hecho de que la investigación sea desechada después y que no haya sueldo o algo más valioso para muchos es desmotivante... creo". (JP, estudiante de segundo semestre UNIVALLE)

Se observa que hay valores más altos en cuanto a lo conductual, porque los estudiantes no están involucrados por falta de reforzadores o tengan la motivación suficiente que movilice su conducta más allá de la consulta de libros, artículos, alguna participación en eventos de ciencia que son respuesta que han puntuado como positivas en el cuestionario.

Revisar bibliografía se entiende por algunos estudiantes como sinónimo de investigación, esto parece reflejar una idea errónea de la simple lectura o a la averiguación sobre cierto tema que sugiere algún docente.

“Si, yo creo que hay buena voluntad para investigar, pero no hay lugares, o los docentes que te puedan guiar en los temas que les interesan a los jóvenes, como adicciones por ejemplo, o video juegos y otros temas también ...” (MN, estudiante de cuarto año UAJMS)

En las dimensiones afectiva y cognitiva se puede decir que la motivación no es suficiente para repercutir en la participación en proyectos de investigación, asistencia a eventos científicos, lectura de artículos científicos (Ortega, Veloso y Hansen, 2018). Por otra parte, las asignaturas de metodología de investigación o proyecto de grado se trabajan aisladamente en niveles, a veces poco conectados, lo que ocasiona que la investigación no sea una transversal en el currículo, Morales (2014) afirma la importancia de mejorar la formación de los psicólogos. Estas asignaturas universitarias no están necesariamente relacionadas con la investigación en sí, sino con el cumplimiento de una etapa formativa.

“En metodología no te hacen investigar problemas reales, sólo se practican cuestionarios y a veces procesamiento de datos... generalmente se inventan los datos” (AJ, estudiante de tercer año UAGRM)

Se afirma asimismo que no es mejor reconocida la modalidad de graduación por tesis respecto a otras como el internado o el proyecto de grado, la tesis puede ser más engorrosa y transcurrir periodos largos de tutoría y proceso de presentación o defensa debido al bajo consenso entre docentes en cuanto a los formatos y desacuerdos en los tribunales. La modalidad de tesis, empero es la que más puede fomentar el hábito investigativo. Esto se disipa, por ejemplo, cuando los mejores estudiantes, los que pudieran tener más aptitudes de investigación, se gradúan por la modalidad de la excelencia, es decir, no hacen ningún tipo de trabajo de graduación, sus notas los eximen de todo esto.

“Lo que pasa es que no se tienen incentivos, la verdad que al momento de hacer la tesis todos tienen problemas, por eso no nos animamos a hacer tesis...” (AB, estudiante de cuarto año UAGRM)

Los estudiantes valoran la investigación, pero un currículo debe estar basado en proyectos de investigación vinculados a las instituciones estatales para responder a los desafíos del siglo XXI (Morales, 2014) si se buscan resultados efectivos en el perfil profesional que se postula en las universidades bolivianas donde según la IESM-OMS (2008) al mencionar los dos desafíos en cuanto a la promoción de la salud mental y la atención primaria en salud mental con participación comunitaria no pueden

pensarse sin la investigación como estrategia determinante en el caso de Bolivia.

Otras investigaciones también concluyen acerca de la contradicción de los datos con la realidad (Vásquez y Manassero, 2011; Domínguez, 2013). Nuestros hallazgos documentan actitudes ponderadas como altas frente a la investigación, la revisión documental de las tesis defendidas en los tres últimos años en las universidades participantes alcanzan a un 20% de la matrícula de graduados, ya que el 80% eligen trabajo dirigido o proyecto de grado (ya sea por elección voluntaria o porque el reglamento no considera la tesis como forma de graduación).

"No hay motivación ... ni apoyo para hacer investigación, además en el internado prácticas y recién aprendes de la profesión ... aprendes a trabajar desde lo que dicen todos". (MN, estudiante de tercer año UAJMS)

Para Morales (2014) en la enseñanza de la Psicología deben estar presentes los problemas que el ser humano tiene que enfrentar para resolver sus necesidades básicas y hacer sensible al estudiante desde los primeros años de formación, fomentando un pensamiento crítico y reflexivo.

"Ante todo se debe ganar el hábito de la lectura, para cualquier tipo de investigación lo primordial es leer bastante." (HV, estudiante de segundo año UNIVALLE)

Debemos ir construyendo de manera permanente en nuestros estudiantes la actitud crítica a las posiciones hegemónicas de la psicología e ir configurando una psicología que nos pertenezca y que contengan nuevos caminos de construcción teórica, epistemológica y metodológica para afrontar los problemas reales y necesidades de nuestra región. (Morales, 2014)

Otros estudios han enfatizado en superar el currículo reproductivo, *para Pelcastre, Gómez y Zavala (2015) las actitudes positivas de los estudiantes están asociadas al rol del maestro como modelo educador y en esa misma línea se han revisado dos estudios, el primero de Solaz, Vicent y Caurin (2011) que lograron la mejora de las actitudes ante la ciencia con una metodología constructivista y un segundo, donde Vásquez y Manassero (2011) hablan de planificar la enseñanza de la ciencia en el currículo y trabajarla en el aula.*

"Tendríamos que mezclar investigación con: tecnología, hobbies, pasión y mucha inversión para un bien no sólo universitario sino también de índole social... Así motivaríamos no sólo a los estudiantes si no a la población en sí

y el dinero de inversión fluirá en proyectos e investigaciones.” (JP, estudiante de segundo año UNIVALLE)

Si las universidades bolivianas desean fortalecer la cultura de la investigación en los estudiantes, deberán diseñar estrategias empleando técnicas para propiciar escenarios de encuentro con investigadores y participación más activa en grupos de investigación y formación extracurricular. Rico, Garrido, Reveles (2015) donde el docente resulta ser un elemento clave como señalan autores nacionales como Contreras (1998) y Schulmeyer (2013).

Conclusiones

Las actitudes de los estudiantes de psicología hacia la investigación son altas, pero no muy altas. Estos datos son contradictorios con la realidad, refrendando que los estudiantes ponderan positivamente la investigación, pero ellos no la practican. Este es como la actitud de admirar la investigación y de no practicarla.

Al parecer en el caso del grupo de estudiantes de psicología de las universidades participantes, las actitudes como procesos o constructos psicosociales inferidos o latentes están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia que no motivan o movilizan la dimensión conativa conductual que los haga partícipes activos de los procesos de investigación. Este aspecto nos permite afirmar que las causas pueden estar relacionadas con el currículo, los exámenes reproductivos, el rol pasivo del docente que no fomenta el interés por los problemas de la realidad inmediata y el medio social que no refuerza estas prácticas en un sistema donde el asistencialismo y el estatismo institucional asfixian las vocaciones. A esto también se puede sumar que la docencia, y con esto los docentes, no fomentan la práctica de la investigación, ni ellos mismos están habituados a ello.

El currículo debe basarse en aplicaciones científicas y tecnológicas vinculadas como la formación basada en proyectos que estén vinculados a las instituciones estatales para responder a los problemas de la psicología actual, abriendo de esta manera espacios de diálogo y reflexión para superar la baja demanda de psicólogos investigadores para centros o institutos de investigación universitarios u organismos estatales.

Será importante no desanimar los pensamientos y sentimientos favorables hacia la investigación motivando con un currículo en las carreras de psicología que fomente un mayor desarrollo científico-tecnológico para

que de esta manera las actitudes sean capaces de elicitar una respuesta actitudinal positiva por parte de los estudiantes de psicología.

El desarrollo profesional que siga fomentando la formación reproductiva de conocimientos y no la producción de ellos seguirá tropezando con la ilusión de que la investigación pudiera ser buena, cuando en realidad, el sistema de educación no prepara ni fomenta la investigación; con esto, la iniquidad seguirá en crecimiento, al punto de que nos convertimos cada vez más en consumidores de conocimiento y de sus productos y no en productores de ello.

Referencias bibliográficas

Aguilar, G. Historia de la psicología en Bolivia (1983). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15 (3), 311-325.

Aldana, G. & Joya, N. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309.

Arias, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M. & Jenaro C. (2016) Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(258), 7-41.

Calderón, R. (1999). *La psicología en Bolivia*. En M. Alonso (Ed.) *Psicología en las Américas Caracas SIP*,(3), 47-65.

Contreras, M.E. (1998). Reflexiones sobre la educación universitaria privada en Bolivia. *Revista Ciencia y Cultura*, 3, 86-96.

Díaz, C., Manrique, M., Galán, E. & Apolaya, M. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. *Acta médica. Peruana*, 25 (1), 9-15.

Domínguez, S. (2013). Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos* 35 (140), 28-47.

IESM-OMS (2008) *Informe de la evaluación de salud mental en Bolivia usando el Instrumento de Evaluación de los Sistemas de Salud Mental de la OMS*. Paz; Bolivia. pp.1-31.

Jiménez, W. (2006). La formación investigadora y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Studiositas*, 1 (1), 36-43.

Kaan, Z. & Göksu, G. (2010). La investigación de factores que afectan la actitud de los estudiantes universitarios hacia la participación en la investigación científica. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5183-5189.

Maldonado, C., Villacorta, R. y Ramírez, I. (2018) *Q'epiris del conocimiento. Reflexiones universitarias en el arte de educar*. Bolivia: Rayo del sur. pp.200.

Morales, M. *¿Qué psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del siglo XXI?* En: Orozco, M., Caballero, K. (2014) *Psicología Latinoamericana: Experiencias, desafíos y compromisos sociales*. México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Ortega, R., Veloso, R., Hansen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica ACADEMO. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (2), 101-109.

Pelcastre, L., Gómez, A. R., Zavala, G. (2015). Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 475 - 490.

Piña, R. & León, R. (2013). Caracterización del proceso de formación investigativa del estudiante universitario de tecnología de la salud. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. 1(1),1-14. En: http://www.bvs.sld.cu/revistas/san/vol18_3_14/san18314.htm

Quezada, L., Moral de la Rubia, J. Landero, R. (2019) Validación de la Escala de Actitud hacia la Investigación en Estudiantes Mexicanos de Psicología. *Revista Evaluar*, 19(1), 1-16.

Ramírez I, Maldonado C, Villacorta R, Gallardo G. (2016). Estudio sobre actitudes e intereses científicos en bachilleres de los colegios Sagrado Corazón de Jesús y San Agustín. *Revista Ventana Científica*. 7 (1) 1-8.

Ramírez, I., Maldonado, C., Villacorta, R., Gallardo, G. (2017). Estudio sobre actitudes frente a la ciencia de los estudiantes del internado rotatorio de la carrera de medicina en la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Rev FEM*, 20 (3), 127-132.

Ramírez, I., Maldonado, C., Villacorta, R., Gallardo, G. (2017). Intelectualismos diversos: mujeres académicas y no académicas. *Anuario Estudios Bolivianos y Archivísticos y Bibliográficos*. 23 (1), 141-161.

Rico, M. C., Garrido, N. Reveles, A. (2015). Las actitudes hacia la investigación en el posgrado de la FECA-UJED. *Revista Global de Negocios*, 3 (5), 71-84.

Rojas, H., Méndez, R. & Rodríguez, A. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8 (2), 216-229.

Romero, Raúl Rocha. (2013). La psicología latinoamericana y la construcción de múltiples objetos de estudio. *Psicología para América Latina*, (25), 1-4.

Schulmeyer, M. (2013). 20 años de psicología en las universidades privadas de Bolivia. *Revista Ajayu*, 11(2), 118-137.

Solaz J, Vicent S.J, Caurin C. (2011). Cambio en las actitudes hacia el estudio de las ciencias en alumnos universitarios: efectos de usar una metodología instruccional transmisiva o una constructivista. *Omnia*, 17, 23-34.

Vázquez A, Manassero MA. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciência & Educação*, 17, 249-68.

Vera, López, Lillo y Silva (2011). La producción científica en psicología latinoamericana: Un análisis de la investigación por países. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 95-104.

Villamizar, G.; Núñez, K. & Rolón, J. (2016). Actitudes de los estudiantes de psicología frente a la investigación. I+D. *Revista de Investigaciones*, 7(1), 49-60.

UNESCO (2002) *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC*. En: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/previous-international-agenda/regional-education-project-for-education-in-latin-america-and-the-caribbean-efaprelac/>

UNESCO (2015) *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC* En: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>

DOCENCIA MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN
PROBLEMAS EN CIENCIAS DE LA SALUD

TEACHING THROUGH PROBLEM-BASED-LEARNING IN
HEALTH SCIENCES

RODRÍGUEZ ARMENDARIZ, EKAINÉ

Resumen

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología educativa que se centra en la investigación y reflexión desarrollada por parte de los estudiantes para alcanzar una solución a problemas reales. Se considera un método activo que impulsa la motivación e interés del alumnado. Este estudio contiene una revisión de la literatura existente en las bases de datos españolas (Enfispo, IME-Biomedicina y Medes) sobre el Aprendizaje Basado en Problemas en Ciencias de la Salud entre los años 2010 y 2017. Las principales conclusiones obtenidas de este estudio son, primero, que el número de publicaciones relacionadas con el tema ha descendido. Y segundo, que la valoración subjetiva de los alumnos respecto a motivación y compromiso

es mayor a la valoración objetiva relacionada con la adquisición de contenidos.

Palabras clave: *Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, Ciencias de la Salud, Docencia.*

Abstract

Problem Based Learning is an educational methodology that focuses on the research and reflection developed by student to reach a solution to real problems. It's considered an active method that promotes the motivation and interest of students. This study contains a review of the existing literature in the Spanish databases (Enfispo, IME-Biomedicina and Medes) on Problem Based Learning in Health Sciences between 2010 and 2017. The main conclusions obtained

from this study are, first, that the number of publications related to the subject has declined. And second, that the subjective assessment of the students regarding motivation

and commitment is greater than the objective assessment related to the acquisition of content.

Key words: *Problem Based Learning, PBL, Health Sciences, Teaching.*

Introducción

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene un papel muy importante dentro de la formación de profesionales en Ciencias de la Salud (Domínguez de la Rosa et al., 2015).

El ABP se define como un paradigma educativo basado en la teoría constructivista, en el que el estudiante aprende a través de una metodología que le permite autoformarse mediante el estudio, análisis y reflexión de situaciones reales, las cuales podrían producirse en la práctica profesional (González-Hernando et al., 2016).

Esta metodología de aprendizaje se introdujo por primera vez en 1969 en la escuela de medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) debido a que los alumnos referían estar saturados de información que tenían que absorber. Por ello se plantearon encontrar nuevos enfoques que mejoraran la motivación y el aprendizaje de los alumnos, los cuales presentaban una gran insatisfacción con el método de educación médica impuesto en sus escuelas de medicina (Spaulding, 1969).

Actualmente, el ABP se centra en la investigación y reflexión desarrollada por parte de los alumnos para llegar a una solución ante un problema que se plantea. Habitualmente, se proporciona parte de la materia y es el alumno, quien con la guía del docente, ha de adquirir los conocimientos a partir del análisis y búsqueda bibliográfica autodirigida (García, 2008).

En el ABP el alumno pasa a formar parte central del proceso de aprendizaje, produciéndose un cambio sustancial en referencia al modelo tradicional (Lee y Kwan, 1997).

El método original desarrollado a partir de los trabajos de McMaster presenta las siguientes características en el campo de las ciencias de la salud (Barrows, 1996):

1. El aprendizaje está centrado en el estudiante. El estudiante debe tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, resaltando las áreas en las que necesita mejorar sus conocimientos.

2. El aprendizaje se produce en pequeños grupos de estudiantes. Estos grupos, que van variando y modificándose, están guiados por un tutor.
3. Los profesores son los facilitadores o guías. El docente debe orientar a los estudiantes, ya que ellos son los que deben decidir cómo resolver un problema y encontrar las soluciones más adecuadas.
4. Los problemas con foco en la organización estimulan el aprendizaje. La posibilidad de dar soluciones a los problemas reales estimulan y motivan al alumno para estudiar, investigar y tratar de resolver estos problemas.
5. Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades clínicas. Las diferentes situaciones y problemas que se les plantean a los estudiantes conllevan a que el alumno deba adquirir y utilizar conocimientos en diferentes materias y técnicas de valoración.
6. Los nuevos conocimientos son adquiridos a través de un autoaprendizaje dirigido. Es el alumno quien mediante los recursos de que dispone quien va a dirigir la exploración de nuevos conocimientos. Esta exploración se realiza junto a otros estudiantes discutiendo, comparando y debatiendo.

El método de ABP consta de cuatro etapas fundamentales (De Miguel Díaz, 2005):

1. Presentación por parte del profesor a los alumnos de una situación o problema. La situación es seleccionada con el objetivo de favorecer la adquisición de determinadas competencias por parte de los alumnos.
2. Identificación por parte del alumno de las necesidades de aprendizaje. El alumno debe analizar lo que no sabe para responder al problema.
3. Búsqueda de información y ampliación de conocimientos y habilidades previas. Los alumnos han de hacer una búsqueda de información a través de la cual podrán complementar sus conocimientos y reelaborar sus propias ideas.
4. Resolución del problema y discusión de resultados. Los alumnos han de aportar al grupo la solución del problema. Después, estas soluciones se discutirán entre todos identificándose nuevos problemas y repitiéndose el ciclo.

Este modelo promueve el desarrollo de competencias transversales, tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, y la comunicación, argumentación y presentación de información. Así, como actitudes y valores relacionados con la meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia y contraste (De Miguel Díaz, 2005).

Diferentes estudios apoyan que este paradigma educativo produce efectos positivos sobre la educación del personal sanitario (Ramos-Rodríguez, 2018).

La literatura relacionada con el ABP en Ciencias de la Salud va desde el constructo del método hasta la valoración que los estudiantes hacen de esta metodología tras haber cursado contenidos académicos en un marco de ABP. Ramírez et al., (2010) publicaron una síntesis de la investigación existente en las bases de datos nacionales acerca del ABP y su relación con la formación en Ciencias de la Salud. Esta síntesis contemplaba los artículos o trabajos de investigación que hubiesen sido publicados en el periodo contemplado entre enero del 2000 y mayo del 2010.

La presente publicación busca continuar con la descripción del trabajo realizado por estos autores y conocer la manera en que la literatura avanza respecto al ABP en Ciencias de la Salud.

El objetivo general de este estudio es conocer la situación reciente de la investigación relacionada con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la formación relacionada con Ciencias de la Salud.

Como objetivos específicos relacionados se pretende, por una parte, conocer el impacto objetivo que la aplicación de una metodología centrada en ABP tiene sobre las aptitudes del alumnado. Y por otra parte, comprender la impresión subjetiva que los alumnos tienen sobre el ABP en Ciencias de la Salud.

Metodología

Este estudio se ha llevado a cabo realizando una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada entre el año 2010 y 2017. Para ello, se han examinado las publicaciones relacionadas con el ABP en las revistas científicas que integran las principales bases de datos bibliográficas de Ciencias de la Salud a nivel nacional.

Las bases de datos nacionales seleccionadas para la realización de la búsqueda bibliográfica han sido Enfispo, IME-Biomedicina y Medes.

Los descriptores escogidos para la búsqueda en español han sido los siguientes:

- Aprendizaje Basado en Problemas
- ABP
- Ciencias de la Salud

Los criterios de inclusión para la selección de estudios en esta revisión bibliográfica se presentan a continuación:

- Literatura relacionada y obtenida a través de los descriptores definidos para la búsqueda.
- Estudios de diseño observacional, experimental o cuasi experimental, revisiones sistemáticas, meta-análisis o revisiones bibliográficas.
- Fecha de publicación entre el 1 de Enero de 2010 y 31 de Diciembre de 2017.

Resultados

A continuación se presentan los principales contenidos e información extraída de la búsqueda bibliográfica realizada. En la Tabla 1 se presenta un breve resumen de la búsqueda y los artículos seleccionados para la revisión bibliográfica, y seguidamente se narra de manera más detallada la información sintetizada en dicha tabla.

Bases de datos españolas: descriptores	Resultados	Selección
ENFISPO "ciencias" and "salud" "aprendizaje" and "problemas"	48 5	González-López et al., 2010 Lifschitz et al., 2010 Castro Peraza et al., 2012 Castro Peraza et al., 2015
IME-BIOMEDICINA "aprendizaje basado en problemas" "abp" "ciencias de la salud" "aprendizaje" and "problemas" "ciencias" and "salud"	0 0 4 0 0	*
MEDES "aprendizaje basado en problemas" "ABP"	52 14	Alcolea-Cosín et al., 2012 Hidalgo et al., 2012 González Hernando et al., 2014 González-Hernando et al., 2016
*No existen artículos relacionadas con el ABP entre los resultados de la búsqueda.		

Tabla 1: Artículos científicos obtenidos de la búsqueda bibliográfica realizada en las bases de datos seleccionadas para el estudio.

El artículo publicado por González-López et al., (2010) revisa el diseño práctico de una asignatura en la que se utiliza la metodología de ABP. Concretamente revisa el diseño que la Unidad de Medicina de Familia de la Universidad Autónoma de Madrid (España) incorporó en el desarrollo de la asignatura optativa 'Atención Primaria y Medicina de Familia', ofertada como optativa a los alumnos de segundo ciclo de licenciatura (cursos 4º a 6º) durante el curso 2005-2006. Mediante la metodología docente basada en el ABP los responsables de la asignatura mencionada intentaban promover la formación de médicos capaces de aprender y mantener su competencia durante toda su vida profesional, no sólo en lo referido a la adquisición/integración de conocimientos científicos suficientes, sino también en cuanto al desarrollo de las habilidades necesarias para su adecuada aplicación práctica considerando a cada paciente de modo integral como realidad biopsicosocial, en un contexto sanitario definido, sin olvidar los aspectos bioéticos implícitos al quehacer del médico (respeto hacia el paciente y compromiso social).

También en el año 2010, Lifschitz et al. estudiaron la aplicación del ABP para la enseñanza de la microbiología en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina. Se propusieron evaluar el método de ABP en esta asignatura en comparación con los métodos tradicionales basados en talleres y seminarios. Para llevar a cabo su estudio, el total de alumnos de la asignatura se dividió en un grupo control (a quienes se aplicó la enseñanza tradicional) y un grupo experimental (con quienes se trabajó con técnica de ABP). Los alumnos de ambos grupos fueron evaluados individualmente a través de un cuestionario de opciones múltiples y grupalmente mediante una encuesta de opinión. Como resultado más destacable de este estudio se observó que no existía una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a los conocimientos adquiridos por los integrantes de ambos grupos. Sin embargo, el grupo de ABP mostró un mayor compromiso y motivación para desarrollar la actividad asignada, aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa.

Un par de años después, de Castro Peraza et al., (2012) quisieron saber si el ABP en el grado de enfermería era o no realmente útil. Concretamente estudiaron la aceptabilidad del método de ABP para los alumnos de 3º de Grado en la asignatura de "Enfermería en Quirófano" impartida en la Escuela Universitaria de Enfermería Nuestra Señora de Candelaria de Tenerife, España. Y del mismo modo, valoraron si se fomentaba el autoaprendizaje, la participación, las relaciones interpersonales y otras

ventajas tradicionalmente ligadas al ABP. En el diseño de este estudio se dividió a los alumnos de la asignatura en 3 grupos a los que se presentó un mismo caso. La valoración se realizó con un cuestionario autoadministrado de 22 ítems elaborado en la propia escuela. Estos ítems se referían al nivel de conocimientos, trabajo en equipo en tutoría y aceptabilidad del método, y se valoraban entre 0 (muy negativa) y 10 (muy positiva).

Los resultados mostraron que los alumnos consideraron que la metodología de ABP mejoraba sus conocimientos sobre el tema (media: 9,14), su capacidad de asimilación de la asignatura (media: 9) y de autoaprendizaje individual (media: 8,82) y grupal (media: 9), con dinámica de grupo participativa y respetuosa en las tutorías (media: 9,48). La evaluación global del ABP fue de un 8,84. Concluyeron que el ABP contribuye a desarrollar el razonamiento crítico y el juicio diagnóstico, promoviendo el desarrollo de actitudes y valores.

En el año 2015 estos mismos autores (Castro Peraza et al., 2015) publicaron un estudio que tiene como propósito mostrar la construcción de una herramienta de evaluación de los resultados de un proyecto de ABP para el grado de enfermería de la Escuela Universitaria de Enfermería Nuestra Señora de Candelaria de Tenerife, España. Para dicha construcción se establecieron grupos de consenso interdisciplinares formados por enfermeros, médicos, psicopedagogos y antropólogos. La herramienta quedó constituida por una hoja de evaluación que hace uso de rúbricas divididas en dimensiones y criterios. El proceso de ABP fue evaluado por todos los agentes implicados: alumnos, tutores y expertos. Tras el estudio, se obtuvo una herramienta evaluativa elaborada para la sistematización y recopilación del proceso de aprendizaje, tanto cualitativa como cuantitativamente. Esta herramienta es de destacada significancia, del mismo modo, para el desarrollo de estudios de investigación aplicables al campo docente.

Al igual que Castro Peraza y sus colegas hicieron en 2012, Alcolea-Cosín et al., (2012) también se interesaron por el ABP en la formación de estudiantes de enfermería en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid, España. Concretamente realizaron un estudio para evaluar el impacto en la práctica clínica de la implantación de la metodología de ABP. Realizaron un estudio longitudinal prospectivo en dos cohortes de estudiantes. Uno, el grupo de intervención que recibió su educación con la metodología ABP, estaba compuesto por los estudiantes de la promoción 2005-2006. Y el segundo, el grupo control que recibió su educación con otras metodologías docentes como clases magistrales y seminarios, estaba compuesto por los estudiantes de la promoción 2004-2005. Se analizó

la posible asociación, en cada uno de los elementos del formulario de evaluación del tutor, entre la calificación obtenida por los estudiantes y la metodología de aprendizaje empleada durante su educación (ABP o no ABP). Los criterios de evaluación fueron: responsabilidad, iniciativa, habilidad y destreza en técnicas y procedimientos manuales, organización y metodología en las actividades, comunicación/relación con usuarios y familiares y comunicación/relación con el equipo de trabajo, y grado de consecución de los objetivos docentes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas sólo en el tercer año, en la categoría "habilidad y destreza en las técnicas relacionadas con los procedimientos manuales" ($p = 0,007$) en el que el grupo control obtuvo una mejor puntuación. Así es que los resultados sugieren que el uso de ABP en la formación académica de los estudiantes de enfermería no modifica la puntuación obtenida en su práctica clínica en las categorías recogidas mediante la herramienta de evaluación utilizada.

Este mismo año, Hidalgo et al., (2012) publicaron un estudio que tenía como objetivo presentar y analizar la experiencia realizada en una asignatura del primer curso del Grado de Medicina de la Universidad de Oviedo (España) para abordar competencias formativas en documentación, método científico y humanismo médico. El método que utilizaron en este estudio consistía en distribuir a los estudiantes en grupos de 5-6 componentes para realizar los trabajos propuestos en forma de seminarios y ABP. En las prácticas se inició a los estudiantes en la búsqueda y evaluación de la información. Un ensayo y las clases teóricas completaron los métodos utilizados. La asistencia a prácticas, seminarios y ABP fue próxima al 100%, y a clases teóricas, del 67%. Los alumnos mostraron inquietud intelectual en las tareas. Los autores consideran que el método demostró una elevada implicación en el proceso de autoaprendizaje, capacidad de autorregulación en el trabajo, trabajo en grupo, grado de adquisición de conceptos y capacidad de redactar documentos. La adecuación de los contenidos a los objetivos fue considerada favorable por más del 70% de los alumnos. El grado de adquisición de las competencias fue favorable en un 80% de los casos. Por todo ello este artículo indica que las características de la asignatura pueden fomentar la inquietud científica y el humanismo médico entre los alumnos.

En el estudio publicado por González Hernando et al., (2014) el foco de los autores está dirigido a determinar el grado de satisfacción de los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Valladolid (España) después de utilizar la metodología de ABP. Para ello realizaron un estudio descriptivo y transversal

en el que estudiantes de 2º de Grado mostraban su satisfacción respecto al ABP después de la implementación de dicha metodología. En este caso la evaluación se realizó con la escala de satisfacción de la Universidad de Colima (México). Los resultados mostraron que a los estudiantes, los contenidos de los casos clínicos les resultaron interesantes, prácticos, útiles y variados. Un 55% de los estudiantes prefirió la metodología tradicional frente al ABP y a un 78% le gustó esta nueva metodología. El aprendizaje activo a través del ABP supuso una alta motivación y una elevada satisfacción percibida por los estudiantes respecto a los contenidos, el proceso tutorial, y los roles del tutor y del alumno; mientras que el tiempo asignado y la mayor carga de trabajo es lo que menos les satisfizo, aunque la satisfacción en general fue elevada. Este trabajo llegó a la conclusión de que utilizar una metodología ABP aporta una elevada satisfacción en los estudiantes de Enfermería. Resulta favorable la retroalimentación constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en sesiones de evaluación, como en el trato personal y se mejora la comunicación en el aula.

Continuando con el estudio presentado en 2014, González-Hernando et al. publicaron un estudio en 2016 sobre las ventajas e inconvenientes del ABP percibidos por los estudiantes de enfermería de la Universidad de Valladolid (España). Diseñaron y llevaron a cabo un estudio exploratorio cualitativo fenomenológico con el objetivo de que los alumnos reflexionaran sobre las ventajas e inconvenientes tras utilizar metodología de ABP durante un semestre académico. La muestra intencional estuvo formada por 47 grupos de entre 4 y 6 estudiantes con un total de 256 alumnos. Se recogieron datos a través de grupos focales cuyas opiniones fueron registradas por escrito realizando un análisis de contenido a través de la técnica de categorización. Pudo concluirse que las ventajas percibidas son la elevada motivación, la mejora del trabajo en equipo, un aprendizaje más profundo y un cambio de papeles de los estudiantes, que fueron responsables de su propio aprendizaje, y de los docentes, que fueron tutores que les guiaron y orientaron. Entre los inconvenientes se señala un rechazo inicial al cambio, la dificultad en la coordinación del grupo, una mayor carga de trabajo y un mayor tiempo para el aprendizaje.

Discusión

El ABP en Ciencias de la Salud supone un cambio respecto a la metodología más tradicional relacionada con la docencia y el aprendizaje. Cambia el eje del conocimiento de los profesores a los alumnos e impulsa el trabajo activo, cooperativo y autodirigido (Domínguez de la Rosa et al., 2015). Se presenta como una metodología atractiva, que respeta los intereses del

alumnado y promueve la adquisición de contenidos curriculares junto al desarrollo de otras competencias transversales (Ramos-Rodríguez, 2018).

Existen numerosos estudios de revisión sobre la metodología desde sus comienzos (Spaulding, 1969) hasta la primera década del año 2000 (Ramírez et al., 2010). Estos estudios, en general, coinciden en que los alumnos perciben un impacto positivo en su motivación y aprendizaje (de Castro Peraza et al., 2012; González Hernando et al., 2014; González-Hernando et al., 2016). De todas maneras, las calificaciones objetivas no muestran cambios significativos (Alcolea-Cosín et al., 2012; Lifschitz et al., 2010).

La calificaciones de los estudiantes, generalmente, se traducen en la capacidad de los alumnos para adquirir contenidos académicos relevantes para su práctica profesional (López, 2003). Es en niveles inferiores de formación, como en la educación infantil o primaria donde los profesores otorgan importancia real al proceso de aprendizaje y a la actitud e implicación de los alumnos en el desarrollo de los contenidos (Méndez, 2001). Por lo tanto, se podría decir que existe un cambio de percepción en cuanto a la idoneidad de la metodología de enseñanza en los diferentes momentos del desarrollo académico. De todos modos, no queda claro cuando se da este salto de la concepción aceptada en educación básica a la utilizada en la enseñanza universitaria. Entonces, ¿pasa a ser la cantidad más importante que la calidad?

Los docentes deberíamos preguntarnos porque deja de aplicarse y valorarse una metodología activa y pasa a aceptarse la docencia más tradicional. ¿Ponemos los docentes el foco en nosotros o en nuestros alumnos?

La práctica profesional en Ciencias de la Salud requiere de un reciclaje y actualización continua. A medida que la ciencia avanza los protocolos, metodologías y técnicas se modifican, lo que lleva a los profesionales a adquirir un compromiso con su ejercicio profesional relacionado con la actualización. En este proceso de aprendizaje inevitable para todos, ¿cómo prefieren los profesionales adquirir estos conocimientos? ¿Es la motivación o la obligación la que lleva a la actualización? En cualquiera de los casos, merece la pena reflexionar sobre que consideramos como profesionales respecto a este tema.

Conociendo estos datos, en los que los beneficios y limitaciones de la metodología de ABP parecen ser claros, llega el punto en el que los docentes deben realizar un trabajo de reflexión y valorar la idoneidad del método que utilizan en cada una de sus clases.

Conclusiones

1. El número de estudios relacionados con el ABP en Ciencias de la Salud encontrados en las bases de datos de Enfispo, IME-Biomedicina y Medes para el periodo de 2010-2017 muestra una disminución en el número de literatura generada sobre este tema respecto a revisiones generadas para periodos de tiempo anteriores.
2. La valoración subjetiva de los alumnos respecto a niveles de motivación y compromiso, mejora del trabajo cooperativo y desarrollo de actitudes y valores es positiva, considerando el ABP frente a metodologías más tradicionales basadas en talleres y seminarios.
3. La valoración objetiva relacionada con la adquisición de contenidos académicos no muestra diferencias significativas entre la metodología de ABP y los métodos tradicionales en Ciencias de la salud.
4. Los estudios utilizan diferentes herramientas de valoración para conocer las diferencias entre las metodologías tradicionales y el ABP. Al no existir un consenso respecto a evaluación de la metodología de ABP, los resultados deben interpretarse con precaución en cada uno de los casos.
5. La literatura de ABP en Ciencias de la Salud se centra principalmente en experiencias que provienen de la formación relacionada con la medicina o enfermería. Existen otras prácticas profesionales como la terapia ocupacional, la fisioterapia, la logopedia o fonoaudiología, o la odontología, entre otras, que no están reflejadas en la literatura relacionada con el ABP en Ciencias de la Salud.
6. No existen estudios longitudinales y sistematizados que valoren el ABP de manera generalizada, incluyendo diferentes perfiles profesionales o universidades en un único estudio.

Referencias Bibliográficas

Alcolea-Cosín, M. T., Oter-Quintana, C., Martínez-Ortega, R. M., Sebastián-Viana, T., y Pedraz-Marcos, A. (2012). Aprendizaje basado en problemas en la formación de estudiantes de enfermería: Impacto en la práctica clínica. *Educación Médica*, 15(1), 23-30.

Barrows, H. S. (1996). Problem based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, 1996(68), 3-12.

De Castro Peraza, M. E., Rocha, N. D. L., García, J. G., Solé, R. L., Iglesias, M. D. V., Hernández, A. M. P., y Álvarez, M. I. S. (2015). Construcción de una herramienta de evaluación en un proyecto de aprendizaje basado en problemas. *Metas de enfermería*, 18(7), 7.

de Castro Peraza, M. E., Sosa Álvarez, M. I., Afonso Martín, M. R., Perdomo Hernández, A. M., Iglesias, V., y Galiano García, J. (2012). El aprendizaje basado en problemas en el Grado de Enfermería, ¿es realmente útil? *Metas de Enfermería*, 15(10), 25-31.

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

Domínguez de la Rosa, L., Rodríguez Martínez, M. del C., Molina Gómez, J., y Pérez Aranda, J. (2015). La motivación de los estudiantes en Trabajo Social: aprendizaje basado en problemas. *Opción*, 31(3).

García, R. (2008). Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid. *El aprendizaje cooperativo, guía rápida sobre nuevas metodologías*, 14.

González Hernando, C., Carbonero Martín, M. Á., Lara Ortega, F., y Martín Villamor, P. (2014). Aprendizaje Basado en Problemas y satisfacción de los estudiantes de Enfermería. *Enfermería Global*, 13(35), 97-104.

González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Almeida, S.-D., Martín-Durántez, N., y López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53.

González-López, E., García-Lázaro, I., Blanco-Alfonso, A., y Otero-Puime, A. (2010). Aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Educación médica*, 13(1), 15-24.

Hidalgo, A., Bordallo, J., Sánchez, M., y Cantabrana, B. (2012). Protagonismo de los alumnos en el aprendizaje: Una experiencia en el primer curso de medicina. *Educación médica*, 15(4), 213-219.

Lee, R. M., y Kwan, C.-Y. (1997). The use of problem-based learning in medical education. *Journal Medical Education*, 1(2), 11-20.

Lifschitz, V., Bobadilla, A., Esquivel, P., Giusiano, G., y Merino, L. (2010). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la microbiología en estudiantes de Medicina. *Educación médica*, 13(2), 107-111.

López, J. M. R. (2003). La evaluación en la universidad: la evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 161-180).

Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Ramírez, F. A. V., Liria, R. L., Góngora, D. P., Santiuste, V., Bermejo, M., y Martín, C. R. R. (2010). El Aprendizaje Basado en Problemas en Ciencias de la Salud Problem Based Learning in Health Sciences. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 187-200.

Ramos-Rodríguez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en problemas en ciencias de la salud.

Spaulding, W. B. (1969). The undergraduate medical curriculum (1969 model): McMaster university. *Canadian Medical Association Journal*, 100(14), 659.

DIFICULTADES DE LOS UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA PARA LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

DIFFICULTIES OF THE UNIVERSITIES SCHOOL OF MEDICINE AT THE ELABORATION OF THE RESEARCH PROTOCOLS

ARTEAGA VERA FULVIO ANTONIO MÁXIMO

Resumen

Los trabajos de investigación en el nivel universitario son prioritarios, debido a que se dispone de financiamientos para una buena gestión. Pero, para conseguir proyectos de excelencia se debe enfatizar en la etapa de la elaboración de los protocolos. Si bien, esto es importante en el nivel de posgrado como la residencia médica, la formación debe iniciarse en los niveles más básicos dentro de la formación de pregrado. Para optimizar este proceso es importante identificar las dificultades que tienen los universitarios de segundo curso de la Facultad de Medicina para elaborar los protocolos de investigación. La investigación es cuantitativa, observacional, transversal y descriptiva con una

muestra de 190 universitarios a quienes se aplicó un cuestionario para evaluar los conocimientos que tenían y las habilidades desarrolladas. Los resultados muestran debilidades en el diseño metodológico y la determinación del tamaño muestral. Se concluye que es muy importante realizar este tipo de seguimiento integral en la elaboración de los protocolos de Investigación en esta facultad.

Palabras Clave: Investigación, Universitarios, Medicina, Formación

Abstract

Research work within our University is a priority, since funding has been arranged so that they can have a better management. But, to get to have excellent research work should be emphasized in one of the stages that is paramount,

such as the development of the Research protocols, although, this is important at the graduate level as the Medical Residency, should also to be worked on more basic levels within the undergraduate training of the Faculty of Medicine. This has been done for more than a decade and now requires to establish the difficulties that the second-year university students of the Faculty of Medicine have at the time of elaborating the research protocols.

This research is quantitative, observational, transversal and descriptive, where 190 university students participated and a questionnaire was applied to them

that determined in a practical way the knowledge they had and the developed skills.

The results show that the wording of the methodological design and the determination of the sample size are the ones that have the greatest difficulty in writing them.

It is concluded that it is very important to carry out this type of comprehensive monitoring in the elaboration of the Protocols of Research in Medicine.

Keywords: Research, University students, Medicine Formation

Introducción

La publicación científica ha cobrado relevancia dentro de nuestras unidades académicas y en especial en la Facultad de Medicina de nuestra Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Para este proyecto se han dispuesto presupuestos para desarrollar procesos de Gestión en la Investigación en los diferentes niveles de la universidad. Y aun cuando se conoce que la publicación es el último eslabón del ciclo de la investigación, se debe atravesar por diferentes etapas del proceso para que el fin sea eficiente.

La investigación es un proceso que se estructura a partir de un conjunto de pasos y procedimientos que se deben ejecutar de manera sistemática, siguiendo normas establecidas consideradas importantes dentro de la metodología de la investigación, que permita contrastar empíricamente las hipótesis, permitiendo aumentar o rechazar el grado de corroboración de las teorías aceptadas en ese momento. Sin embargo, cada tipo de investigación incluye elementos metodológicos que varían de acuerdo a los objetivos planteados y a la base epistemológica de la disciplina o área del conocimiento en cuestión (1, 2, 3).

Para entender todo este procedimiento, deberemos ser capaces de desmenuzar cada uno de estos pasos, entenderlos y empezar a comprender de porque hemos tardado tanto en poder llegar a este punto ansiado de publicación y visibilizar a nuestra universidad en el ámbito científico.

La publicación de artículos, de por sí tiene sus particularidades, de acuerdo a las exigencias que nos soliciten. Todo debe nacer en una buena idea cuyo origen podría ser una experiencia individual, en materiales escritos, en materiales audiovisuales y programas de radio o televisión, información disponible en internet, teorías de descubrimientos producto de investigaciones, en conversaciones personales, observaciones de hechos, creencias, intuiciones y presentimientos que permite todavía que la idea en estado "en bruto" puede ser transformada en una idea estructurada y para que esto suceda debemos conocer mejor que es lo que se ha escrito sobre este tema por otros investigadores (4). Para describirlo de otra manera el investigador debe ser capaz de leer el contexto en el que se encuentra. Pero, todos también sabemos que para que una idea se estructure en un futuro trabajo de investigación también deben ir dos condicionantes importantes: primero, la habilidad que uno debe desarrollar en la elaboración del mismo y segundo: lo más importante la actitud y la motivación por llevar adelante y consolidar la investigación (4). Contar con una estructura para escribir un protocolo de investigación es muy importante, como es el caso que en Medicina se utiliza el Protocolo de Investigación de la Organización Mundial de la Salud (5). Documento base que ha sufrido algunas modificaciones para otorgarle una mayor facilidad en el manejo, en el pregrado y posgrado, estas complementaciones fueron realizadas dentro del Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina hace 10 años atrás.

Si se tiene un documento de estas características y se es capaz de respetar la metodología para escribir un buen protocolo, seguro desarrollaremos un trabajo de investigación relevante, que terminará en un informe final y el cual será comunicado en diferentes eventos científicos, siendo una de estas una publicación en una Revista Científica prestigiosa.

La Facultad de Medicina ha asumido el reto a través del Departamento de Salud Pública de tener dentro de sus asignaturas, contenidos relacionados a la investigación, clínica, quirúrgica y de Salud Pública, que se han ido fortaleciendo a través de los años. Esta iniciativa comienza en primer año en medicina social; en segundo curso es salud pública y medicina social II; en tercero la asignatura encargada es la de salud mental, en cuarto esta salud pública y medicina social III y en quinto nivel es la asignatura de salud pública y administración sanitaria, y de manera conjunta con el ministerio

de salud y Facultad de Medicina han fortalecido en el internado rotatorio, dentro la rotación de salud pública que debe concluir con un trabajo de investigación realizado en uno de los municipios de nuestro departamento y presentado a un tribunal estructurado por ambas instituciones.

En cada nivel, el universitario aprende a trabajar con los aspectos metodológicos de la investigación, y es por esta razón la importancia de dar a conocer este trabajo, para poder establecer que aspectos de dificultad se relacionan con la elaboración de los protocolos de investigación en los universitarios Segundo Curso de la Facultad de Medicina en la presente Gestión.

Soto y Menendez y Canales citado por Amezcua permite en primera instancia conceptualizar ¿qué es el Protocolo de Investigación?: *"...es un documento que contiene, con el máximo posible de detalle, precisión y claridad pertinente, el plan de un proyecto de investigación científica..."*. Gómez de la Cámara citado por Amezcua define: *"...el protocolo de investigación es la descripción de las fases, componentes, características metodológicas, requisitos y actividades necesarias para completar un proyecto de investigación, a partir del cual se construye el manual de operaciones..."* (6).

En el curso universitario de elaboración de un protocolo de investigación en salud de la universidad Cardenal Herrera: Se considera que un protocolo de investigación debe estar descrito con suficiente claridad para permitir que otro investigador pueda realizar el estudio, o que este se lleve a cabo en otro momento. La redacción del documento debe tener bastante precisión en todos sus apartados, de tal forma que un investigador que no sea de la misma área de trabajo comprenda totalmente lo que se quiera investigar, de qué forma, en qué tiempo y en qué circunstancias.

La literatura científica nos muestra que dentro de la docencia en temas de investigación y metodología se han ido detectando problemas importantes que el universitario enfrenta al momento de elaborar un protocolo de investigación y según el autor Zapata OA, en su trabajo de investigación que lleva como título *¿Cómo encontrar un tema y construir un problema de investigación?*, publicado en la Revista Innovación Educativa en el 2005, refiere que los universitarios: No tienen claro que es una investigación; como fundamentarla o justificarla; qué es una línea de investigación, escoger el tema en particular, revisar el tema y además tiene la dificultad de no formular preguntas significativas (7).

Blanco Balbeito y cols en un artículo sobre las principales dificultades en los proyectos investigativos en Residentes de las Especialidades Médicas en el 2012, demostró que las mayores dificultades en los proyectos de investigación de los residentes de las especialidades médicas estuvieron en la redacción de los problemas científicos, los objetivos, las hipótesis, los diseños metodológicos, la descripción del presupuesto y el dominio del estilo para las referencias bibliográficas, lo cual demostró que a pesar de que los residentes reciben la disciplina Metodología de la Investigación en su primer año, no logran desarrollar las habilidades necesarias para la investigación en salud (8).

La mayor parte de la bibliografía que se encontró muestra documentos que enseñan a elaborar el protocolo de investigación (9), y no así la problemática que se encuentra al momento de evaluar a los estudiantes en la construcción de este documento, lo cual resulta siendo importante sobre todo si queremos tener profesionales en el área médica formados dentro de la investigación.

En esta investigación analizamos la relevancia del seguimiento a los universitarios dentro de sus primeros pasos en la vida académica científica y en la construcción de documentos importantes como son los protocolos de investigación, de manera que si estos llegan a elaborar de manera rigurosa los documentos científicos se esperará un impacto positivo en los trabajos tanto de internado rotatorio como de la residencia siguiendo los criterios de calidad académico científica y que aporten en el proceso formativo de los futuros profesionales y especialistas en los diferentes ámbitos de la medicina científica.

El objetivo de la investigación que se presenta es analizar los aspectos débiles en el proceso de la elaboración de los protocolos de investigación en los universitarios de segundo curso de la Facultad de medicina de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca durante la gestión 2018.

Metodología

El trabajo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, de tipo observacional, transversal y descriptivo. La Población de estudio es universitaria de Segundo curso de la Facultad de Medicina de la Gestión 2018.

No se obtuvo un tamaño de muestra debido a que se trabajó con el total de estudiantes de 3 cursos que asisten a la asignatura de Salud Pública y Medicina Social II; distribuyéndose de la siguiente manera: El grupo 1 con 68 estudiantes, el grupo 4 con 66 universitarios y el grupo 6 con 56 alumnos, sumando en total 190 estudiantes efectivos asistentes, con los que se trabajó en esta investigación.

El instrumento de recolección de información fue un formulario tipo cuestionario que constaba de 12 preguntas con características de respuestas abiertas y cerradas. Se validó este instrumento con un grupo de estudiantes que ya habían vencido el curso, esto debido a medir la comprensión de las preguntas, las características de respuestas y el tiempo para su llenado. Con este instrumento se pretendía medir el conocimiento de los estudiantes y su práctica para elaborar protocolos de investigación.

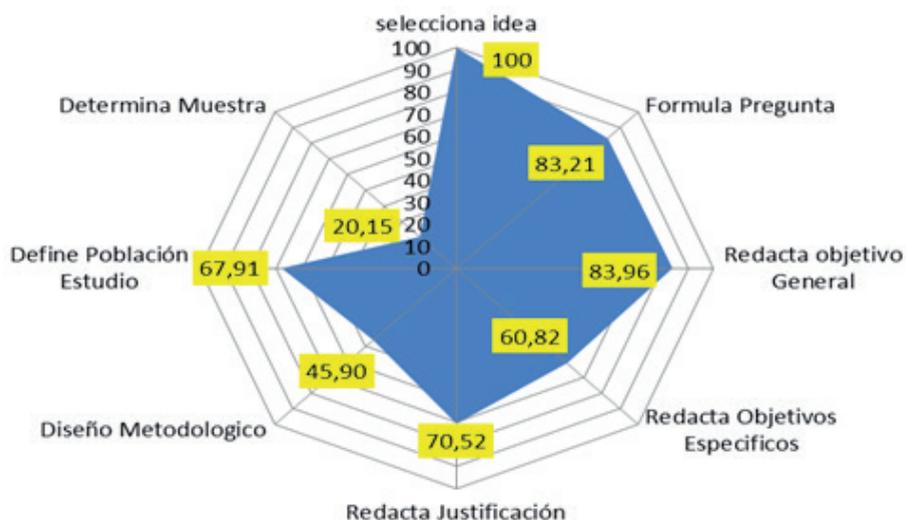
Antes de la aplicación del instrumento de recolección de los datos, los universitarios tuvieron durante dos meses una inducción a temas de Metodología de la Investigación tanto en su componente teórico como práctico, cada semana los alumnos presentaban sus adelantos de sus trabajos de investigación y que fueron supervisados por el docente y la auxiliar de la asignatura.

La investigación comenzó en el primer trimestre del año 2018 y se recolectó la información mediante un formulario que fue analizado a la finalización del segundo trimestre de 2018. Los datos obtenidos se vaciaron en una base de datos en una planilla Excel, donde se procedió a realizar cálculo de medidas de tendencia central como es el promedio y el uso de porcentajes, para posteriormente plasmarlo en una matriz de telaraña, que permitió observar la integralidad de las repuestas debido a las características que debe tener la elaboración de un protocolo de investigación y el encadenamiento de cada uno de las categorías del diseño.

Resultados

Los datos recogidos del grupo de estudio, ha generado importantes hallazgos:

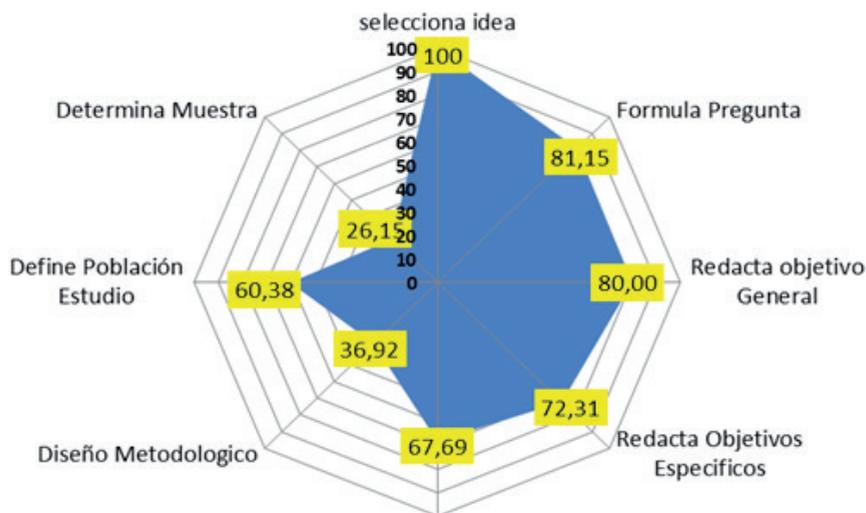
Gráfico 1. Resultados de la evaluación de Grupo 1 *Estudiantes segundo año Facultad de Medicina



Fuente: Cuestionario sobre elaboración del Protocolo de Investigación para Univeritarios. 2018.

Se observa en el gráfico 1 que en el grupo 1 el 100% de los estudiantes tienen la capacidad para elegir una idea de investigación, argumentando que la revisión bibliográfica es importante para conocer la problemática de la salud en nuestro departamento. El 83,21% formula y redacta un pregunta de investigación con las características metodológicas solicitadas; el 83,96% elabora el objetivo general tomando en cuenta los criterios para redactarlos adecuadamente; el 60,82% de los universitarios puede extraer y redactar los objetivos especificos y ordenarlos de manera lógica; el 70,52% de los alumnos esta capacitado para justificar del ¿por qué? y ¿para qué? eligió el tema de investigación; en cuanto al diseño metodológico solo el 45,90% tienen la capacidad de poder elegir el adecuado y redactar de la misma manera; el 67,91% dentro de la metodología define su población de estudio de manera pertinente y solo el 20,15% es capaz de determinar el tamaño de la muestra de su trabajo de investigación.

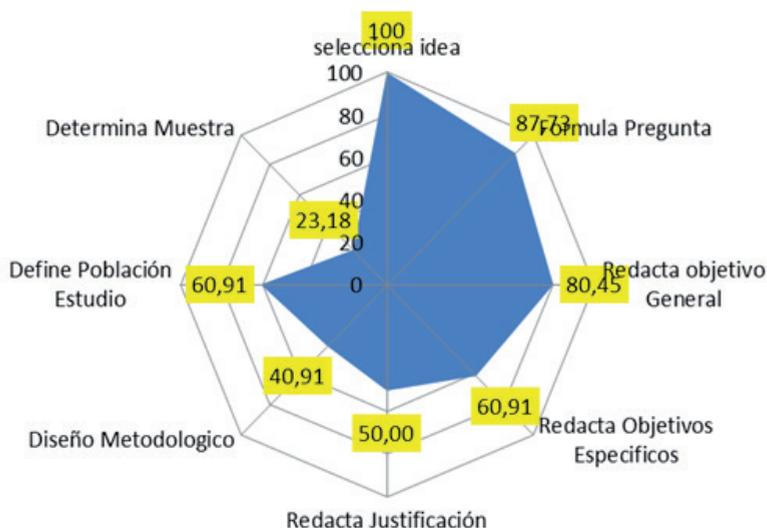
Gráfico 2. Resultados de la evaluación de Grupo 4 *Estudiantes segundo año Facultad de Medicina



Fuente: Cuestionario sobre elaboración del Protocolo de Investigación para Univeritarios. 2018.

En gráfico 2, correspondiente al grupo 4, el 100% de los universitarios seleccionan una idea de investigación de manera adecuada y toma en cuenta criterios metodológicos; el 81,15% formulan la pregunta de investigación y la redactan de manera adecuada; el 80% redacta su objetivo general tomando en cuenta los componentes metodológicos científicos, de estos el 73,21% son capaces de redactar y ordenar de manera lógica los objetivos específicos; el 67,69% justifican el ¿por qué? y ¿para qué? del tema elegido para la investigación; dentro del diseño metodológico solo el 32,92% es capaz de elegir una metodología pertinente para desarrollar su trabajo; el 60,38% define y precisa adecuadamente su población de estudio y el 26,15% tiene la habilidad de determinar el tamaño de muestra para su trabajo de investigación.

Gráfico 3. Resultados de la evaluación de Grupo 6 *Estudiantes segundo año Facultad de Medicina

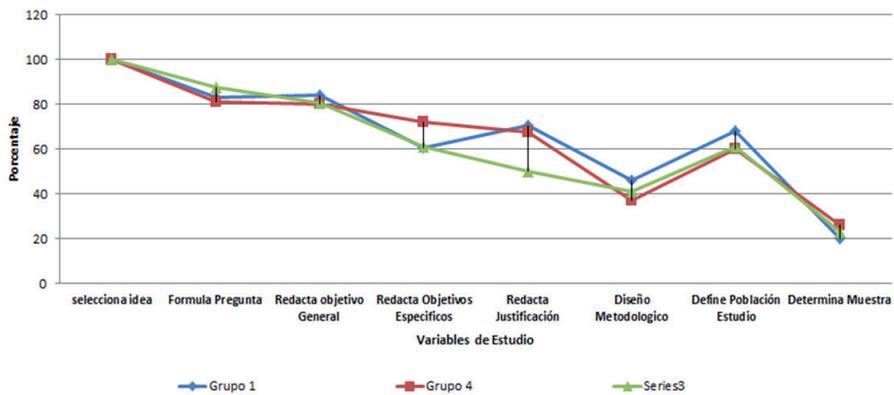


Fuente: Cuestionario sobre elaboración del Protocolo de Investigación para Univeritarios. 2018.

En el gráfico 3 del grupo 6 se puede observar que el 100% de los alumnos selecciona la idea de investigación cumpliendo con los requisitos; el 87,73% tiene habilidad para formular la pregunta de investigación y redactarla adecuadamente; el 80,45% redacta de manera óptima el objetivo general y respeta su componentes; el 60,91% es capaz de redactar los objetivos específicos de su trabajo de investigación y ordenarlos de manera lógica; el 50% justifica del ¿Por qué? y ¿para qué? eligió el tema de investigación.

En el diseño metodológico el 40,91% es capaz de elegir un diseño pertinente y adecuado a su investigación; el 60,91% define y redacta la población de estudio de manera precisa y solo el 23,18% tiene la habilidad y destreza de determinar el tamaño de muestra de su trabajo de investigación.

**Gráfico 4. Dificultades en la redacción de un protocolo de investigación
*Estudiantes segundo año Facultad de Medicina**



El gráfico 4 se observa que de manera coincidente los universitarios al momento de redactar un protocolo de investigación tienen más dificultad, cuando redactan el diseño metodológico y la determinación del tamaño de la muestra.

Finalmente se registra que en el resto de las variables evaluadas entre los tres grupos de estudio no existen diferencias significativas en los resultados. Es importante señalar que los estudiantes no tienen dificultades para seleccionar la idea de investigación, formular la pregunta, redactar los objetivos generales y específicos, la justificación y la población de estudio a diferencia de los antecedentes revisados en este estudio.

Conclusiones

Los aspectos más débiles en el proceso de la elaboración de los protocolos de investigación en los universitarios de segundo curso de la Facultad de Medicina de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca se relacionan con el diseño metodológico como es el tipo de investigación, los métodos y técnicas de investigación, la planificación del procedimiento de recojo de los datos y la definición de la muestra para el estudio que comprende muestreo estadístico o criterios de inclusión e exclusión.

A diferencia de otros estudios que refieren que las mayores dificultades encontradas fueron en la elección del tema de investigación, en este estudio los universitarios de segundo años de la Facultad de Medicina lo encuentran más sencillo, pero argumentan que se debe revisar desde el primer curso los determinantes de la salud y el estudio del contexto.

En los tres grupos presentan datos semejantes cuando se trata de las variables de formular las preguntas, redactar los objetivos general y específicos y justificar su tema elegido, en la que ellos mencionan que tienen mucha relación entre sí.

En los tres grupos se pudo evidenciar que les resulta difícil armar la estrategia del protocolo de investigación, siendo que reconocen y definen muy bien a la población de estudio. En este caso se deberá enfatizar con ejemplos adecuados poder fortalecer los conocimientos para diseñar la metodología, porque la estrategia es particular para cada tema elegido.

Se tiene bastante información científica que orienta cómo elaborar un protocolo de investigación, encontrándose guías para este propósito, y son escasos los artículos que realizaron algún tipo de seguimiento en las dificultades de la redacción de este documento científico.

Este primer estudio que analiza la experiencia de la enseñanza de la metodología de la investigación y la elaboración del protocolo de investigación en un nivel inicial como es el segundo curso de Facultad de Medicina, resulta importante ir estructurando mejoras en la evaluación como es el caso del uso de la matriz de telaraña que permite autoevaluar la pertinencia del protocolo a realizar.

Es importante que dentro de la determinación del tamaño de la muestra, se apliquen estrategias de enseñanza basada en la ejemplificación para promover la práctica de una mayor cantidad de ejercicios con bases de datos reales y se tengan mayores niveles criterios de validez para la determinación de la muestra.

Referencias Bibliográficas

Amezcu M. El Protocolo de Investigación. En Antonio Frías Osuna, Salud Pública y Educación para la Salud. [Sitio Internet]. [Acceso 4 de Junio 2018]. Disponible en: URL: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/como_realizar_un_protocolo_de_investigacion.pdf

Carvajal R. La Investigación Científica y su Transcripción en el Escrito Médico En: Aranda Torrelio E. Mitru Tejerina N. Costa Ardúz R. Editores. ABC de la Redacción y Publicación Médico – Científica. Segunda Edición. La Paz – Bolivia. 2009. P. 33-34.

Ramírez I. Apuntes de la Metodología de la Investigación Aplicada: Un Enfoque Crítico. Sucre Bolivia. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Segunda Edición. 2010.

Hernández Sampieri R. Fernández Collado C. Baptista Lucio P. Capítulo 2. Nacimiento de un Proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta: LA

idea. Metodología de la Investigación. Mexico. Quinta Edición. 2010. Pag. 24-31.

Organización Panamericana de la Salud. [sitio Internet]. Guía para escribir un Protocolo de Investigación. [Acceso el 30 de Mayo 2018]. Disponible en URL: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-bal/ops_protocolo.pdf

Amezcu M. ¿Qué es y para qué sirve el protocolo? El Protocolo de Investigación. En Antonio Frías Osuna, Salud Pública y Educación para la Salud. [Sitio Internet]. [Acceso 4 de Junio 2018]. Disponible en: URL: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/como_realizar_un_protocolo_de_investigacion.pdf

Zapata O A. ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? Innovación Educativa (publicación periódica en línea), vol. 5, núm. 29, noviembre-diciembre, 2005, pp. 37-45. Disponible: URL: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421472004.pdf>

Blanco Balbeito Nubia, Roque Herrera Yosbanys, Betancourt Roque Yovana, Ugarte Martínez Yeny, Reyes Orama Yailin. Principales dificultades en los proyectos investigativos en residentes de las especialidades médicas. Rev EDUMECENTRO [Internet]. 2012 Abr [citado 2018 Jul 02]; 4(1): 39-46. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100007&lng=es.

Gonzales Labrador I. Partes componentes y elaboración del protocolo de investigación y del trabajo de terminación de la residencia. [Sitio en Internet]. Revista Cubana de Medicina General Integral.2010; 26(2)387-406. [Acceso 6 Junio de 2018]. Disponible en: URL: <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi18210.pdf>

Corona Martínez, Fonseca Hernández M. Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje. Medisur [Internet]. 2009 [citado 16 Dic 2011];7(3):[aprox. 6 p.]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v7n3/v7n3a651.pdf>

Cires Reyes E, Vicedo Tomey AG, Prieto Marrero G, García Hernández M. La investigación pedagógica en el contexto de la carrera de medicina. Educ Med Super [Internet]. 2011 Mar [citado 16 Dic 2011];25(1):[aprox. 13 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100008&lng=es

González Capdevilla O, González Franco M, Guirado Blanco O. Premisas para la formación de habilidades investigativas en el médico general básico. Medicentro Electron [Internet]. 2007 [citado 21 Oct 2010];11(3):[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://medicentro.vcl.sld.cu/paginas%20de%20acceso/Sumario/ano%202007/v11n3a07/premisas.htm>

EL CLIMA ÉTICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

ETHICAL CLIMATE IN UNIVERSITIES

FOREST WILMA

Resumen

El propósito de la presente investigación es plantear interrogantes acerca de la ética en instituciones de educación superior. La ética al ser la base de toda acción humana, se expresa en conductas académicamente cuestionables y en acciones académicamente inaceptables. Las primeras son identificadas como la asistencia irregular a clases, beber o comer en clases, o beber alcohol en predios de la Universidad. Sin embargo, se identifican acciones académicamente incorrectas, entre las cuales están la falta de calidad en los trabajos académicos, el plagio o copie académico e investigativo, intento de soborno o ruegos al docente para aprobar materias y relaciones duales, como

ser relaciones románticas o acoso sexual. La investigación responde desde la opinión de los docentes a si se da este fenómeno y como esto ayuda a configurar la opinión del ambiente ético en la Universidad, desde el punto de vista del docente, en sus diferentes carreras. Plantea la continuidad de la investigación, para conocer el punto de vista de los estudiantes, y poder, desde ambas perspectivas, plantear acciones académicas, educativas y administrativas, que permitan configurar un clima totalmente ético en la Universidad.

Palabras Clave

Ética, Educación, Conductas no éticas, Estudiantes, Profesores, plagio, relaciones duales.

Summary

The purpose of this research is to raise questions about ethics in higher education institutions. Ethics, being the basis of all human action, is expressed in questionable behaviors and unacceptable actions from an academical perspective. To name a few, irregular attendance to classes, drinking or eating in classes, drinking alcohol on University grounds have been identified as questionable behaviors. Likewise, academically incorrect actions have also been identified: lack of quality in academic work, plagiarism or academic and investigative copying, attempted bribery, begging teachers to approve classes and dual relationships, such as romantic

relationships or sexual harassment. This research reflects teacher's opinions and answers about this phenomenon occurring and how this influences the perception of the ethical environment in the University within faculties and careers. Continuing this investigation is propounded in order to get knowledge of students' perspective and based on both – teachers and students – to propose academic, educational and administrative actions that would allow to establish a totally ethical climate in the University.

Keywords

Ethics, Education, Unethical behavior, Students, Teachers, plagiarism, dual relationships.

Introducción

La Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), tiene diferentes Facultades, entre ellas la Facultad de Humanidades, actualmente cuenta con las Carreras de Actividad Física, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Gestión del Turismo, Lenguas Modernas, Psicología y Sociología.

El crecimiento de la matrícula, del cuerpo docente y la dinámica propia de la actividad docente, no ha estado exenta de opiniones o percepciones, tanto de docentes y estudiantes, acerca los mínimos éticos que se deben respetar en el desarrollo de esta actividad formadora y que hacen al clima ético de la Facultad.

El problema de la investigación plantea que en este contexto universitario se desconoce cuál es el clima ético y sus dimensiones, percibido por docentes y universitarios y sus dimensiones para poder proponer alternativas administrativas y académicas, para el desarrollo y/o mejoramiento del ambiente ético de la Universidad.

La presente investigación pregunta: ¿Cuál es la opinión que tienen los docentes acerca de las actitudes éticas de los estudiantes de la Facultad?

¿Hay diferencia en esta opinión según las diferentes Carreras? ¿Hay elementos comunes en las Carreras, que nos permitirán tener una visión del clima ético de la Facultad?

Los objetivos del estudio fueron :

Determinar el clima ético de la Facultad y de sus diferentes Carreras, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, para identificar acciones educativas y administrativas, que contribuyan a mejorar la práctica ética de docentes y universitarios.

Establecer las actitudes éticas de los estudiantes universitarios, que los docentes determinan como característicos del ambiente ético de la Facultad.

Determinar el clima ético de la Facultad y de las Carreras formativas.

Fundamentación

Las Universidades en la continua búsqueda del mejoramiento de la calidad académica, tienen un reto grande que enfrentar: el de la formación en valores de sus estudiantes y de la **práctica continúa** de acciones éticas, en docentes, universitarios y administrativos. Las actitudes no éticas, por parte de estos actores, configuran un modelo de comportamiento en la generación de los jóvenes universitarios, los cuales podrían llevar ese bagaje moral, a la vida y al desempeño profesional; de esta manera las instituciones económicas, educativas, sociales, de salud y otras sufren un resquebrajamiento de sus cimientos con las estafas, robos, distorsión de la información, prebendas, u otras conductas antiéticas, realizados por profesionales formados en las universidades.

Cortina (1994) plantea que los individuos son moralmente responsables de su conducta en la empresa u organización, pero los códigos morales de la empresa influyen en la conducta de los individuos. La razón de ser en la organización se hace visible en la misión, cuya base ética determinará en parte los comportamientos individuales y de su grupo que se produzcan en la organización (Rodríguez, 2010). Esta base ética o mínimos éticos, son los valores socialmente aceptables para el buen funcionamiento de la empresa (Savater, 2015). Los factores que más influyen en el comportamiento de los individuos en las organizaciones, son el código personal de conducta de la persona, la política formal de la empresa, el clima o ambiente ético, el comportamiento de sus superiores en la empresa, y el comportamiento de los que son de su misma categoría en la empresa u organización (Schmidt, 2000).

En las instituciones educativas, la dimensión ética adquiere mayor valor, puesto que las personas están en etapas del desarrollo humano y por ende del desarrollo moral, con alto nivel de permeabilidad de valores y antivalores que se vivan en la institución. Los docentes y los estudiantes universitarios son "parte de ese mundo" o como señala Haynes (2002) los actores de las instituciones educativas viven un "estar en el mundo" (Zabalsa, 2003).

La formación ética y la práctica de la ética, parece estar en crisis en las instituciones educativas. Estudiosos confirman la existencia de acoso, bullying, cyberbullying, acoso sexual, prebendas y otras actitudes antiéticas (Romero Palencia & Plata Santander, 2015) (Barrera Montiel & García y Barragán, 2017) (Santoyo Castillo & Frías, 2014) (Morey-López, Sureda-Negre, Oliver-Trobat, & Comas-Forgas, 2013). De esta manera estas actitudes no – éticas afectan la imagen de la universidad, de los académicos y estudiantes (Aluja, 2004), (Adler, 2012) (Echeverría Echeverría, Paredes Guerrero, Diódora Kantún Chim, Batún Cutz, & Carrillo Trujillo, 2017).

La formación ético-moral, en las instituciones educativas o universitarias depende de varios factores .La misión, visión y filosofía institucional, el desarrollo moral de los estudiantes (Forest, 2016), las prácticas éticas, los códigos de conducta, pero el ambiente o clima ético de la universidad, es el que ayuda a consolidar los marcos morales y actitudes éticas de sus integrantes. La formación de los profesionales idóneos deben desarrollar competencias cognitivas, técnicas, sociales y éticas (García Lopez, Sales Ciges, Moliner García, & Fernández Barrueco, 2009) ¿Qué son las conductas no éticas?, algunos autores definen conductas éticas inaceptables y conductas éticamente cuestionables. Entre las inaceptables están las conductas referidas a la fabricación de datos, falsificación de datos, plagio. Como menciona Aluja (2004) y Franca-Tarragó (2012), entre las conductas éticamente cuestionables están las citas bibliográficas incorrectas, negligencia en el proceso experimental, conflictos de interés, conflictos de esfuerzo, y de conciencia.

Sureda y Comas (en Amaro et al., 2012: 61-62) plantean la siguiente clasificación de conductas académicamente deshonestas por parte del alumnado, en tres grandes categorías:

Acciones académicamente incorrectas relativas al desarrollo de exámenes: copiar de otro alumno; introducir sin permiso materiales, aparatos o medios tecnológicos para copiar; dejarse copiar por otro alumno; permitir a otra persona hacer un examen en suplantación propia; hacer un examen suplantando a otro alumno; y obtener el contenido de un examen antes de realizarlo.

Acciones académicamente incorrectas relativas a la elaboración y presentación de trabajos académicos: ciberplagio; copiar de páginas web u otros recursos accesibles en la Red fragmentos de textos y elaborar íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente de páginas web y/o recursos localizados en Internet; descargar un trabajo completo desde Internet copiar partes de trabajos entregados en años anteriores (propios o de otro estudiante) y entregarlos como partes de un trabajo académico “nuevo”; entregar un trabajo completo realizado por otro alumno que ya haya sido entregado en cursos anteriores (para la misma u otra/s asignatura/s); entregar un trabajo completo realizado por uno mismo que ya haya sido entregado (para la misma u otra asignatura); facilitar a otro alumno un trabajo de años anteriores o actuales para que lo entregue como un trabajo propio, original e inédito; elaborar un trabajo académico para que lo entregue otra persona; compra-venta de trabajos académicos; falseamiento de la bibliografía y recursos consultados en la elaboración de un trabajo académico; falseamiento de datos y resultados en trabajos académicos y colaborar en la elaboración de un trabajo sin estar permitido.

Acciones deshonestas —en general— hacia el resto de alumnado: dañar los trabajos y materiales de otros alumnos; e interferir en el trabajo o examen de otro alumno y perturbar su actividad. Esta investigación coincide con la realizada por Amador *et al.* (2012), en que entre las diversas acciones deshonestas más frecuentes en las que incurren los estudiantes está el plagio académico, que se ha incrementado notablemente con las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet. (Sureda, Comas, & Morey, 2009).

Adler (2012), menciona que las acciones no – éticas, pueden clasificarse en:

Acciones no éticas de los alumnos

En el uso de fuentes: plagio de información, Internet o trabajos; inventar entrevistas, información o encuestas; falsear información; robar información, trabajos o artículos de la facultad; y manipular la información y ocultarla (De Jesús, 2016).

Para obtener una acreditación: relacionarse sentimentalmente con los profesores, sobornar a los profesores, copiar en exámenes o tareas, pagar para pasar materias o comprar calificaciones y tareas, mentir, entregar el mismo trabajo en diferentes materias y trabajos sin calidad.

Durante su asistencia en las instalaciones educativas: tomar bebidas alcohólicas en la facultad, no cumplir con las tareas, irresponsabilidad y ser agresivos o amenazar.

Acciones no éticas de los profesores

En relación con el alumnado: favoritismo, relacionarse sentimentalmente con las alumnas, acosar a las alumnas y extorsionar.

Durante su desempeño en el aula: humillar, discriminar, insultar u ofender a los alumnos; abuso de autoridad; falta de interés por su materia; falta de respeto; falta de compromiso, presentar contenidos deficientes, inventar información; y mentir.

En torno de las evaluaciones: aceptar sobornos por calificaciones, beneficiar a algunos alumnos con calificaciones, no evaluar correctamente, evaluar arbitrariamente, cobrar o pedir dinero por calificación y no leer, revisar o calificar los trabajos.

Ante sus obligaciones como docente: faltar a clases, no dar clase, llegar tarde, no terminar la clase, impuntualidad, irresponsabilidad y corrupción. (Adler, 2012) (Sureda, Comas, & Morey, 2009) (Justicia Justicia, Benitez Muñoz, & Fernández de Haro, 2006).

En este marco de referencia, la presente investigación, considera actitudes no éticas de los universitarios aquellas acciones que se enmarcan en dos categorías, las éticamente cuestionables como ser el comportamiento en los predios universitarios; y las éticamente inaceptables, como ser el plagio académico, las relaciones duales con los docentes, el soborno. En cuanto a los docentes, se considera actitudes no éticas, en las siguientes categorías: éticamente cuestionables: el comportamiento en los predios universitarios y éticamente cuestionables como las acciones académicas éticamente incorrectas en relación al soborno, acoso o ganancias injustificadas del material académico y las relaciones duales.

Metodología

El tipo de investigación fue cuantitativa, estudio tipo encuesta, con un cuestionario (Anexo 1) el cual consta de 12 afirmaciones acerca del clima ético y un espacio para que den su opinión personal, de manera confidencial y anónima.

Los pasos metodológicos para la recolección de datos fue el envío por *GoogleForms*, vía internet de la encuesta a los docentes de la Facultad de

Humanidades. También se fue personalmente por las aulas de los docentes, y tras una charla previa sobre los objetivos de la investigación y se aplicó la misma. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico de SSPS. La definición de variables, se expresa en la tabla 1.

Tabla 1. Definición de variables

Variable	Definición Operacional	Indicador	Ítem del cuestionario
Acciones no-éticas de los universitarios, desde el punto de vista de los docentes	Comportamiento en los predios universitarios	Asistencia irregular	1
		Beber o comer en clases	7
		Beber en predios de la Universidad	8
	Acciones académicamente incorrectas	Cumplimiento de trabajos académicos	2
		Calidad en el trabajo	6
		Plagio en la investigación	11
		Copiar en los exámenes	3
		Plagiar en los trabajos	4
	Relaciones duales	Soborno al docente	5
		Acoso sexual	9
	Relaciones duales	Relaciones románticas docentes- alumnos	10
		Ambiente ético	Opinión personal acerca del ambiente ético de la Carrera.

El tratamiento estadístico de los Factores (8), usa técnicas de análisis de datos No Paramétricos, como el "Análisis de Varianza por Rangos" de *Kruskal-Wallis* y la "Prueba *Post-hoc*" de *Tukey-b* por Rangos para el caso de Rango Medios diferentes y varianzas diferentes (*Tamhane*). Los datos fueron procesados en SSPS.115.

Resultados y discusión

Opinión de los docentes sobre comportamiento académicamente cuestionables en los predios universitarios.

Para la definición operacional: comportamientos éticamente cuestionables, como ser: beber y comer en clases; asistencia irregular y beber alcohol en los predios universitarios, tenemos el siguiente planteamiento para todos los docentes de la Facultad, partimos de:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	1.195E-7 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

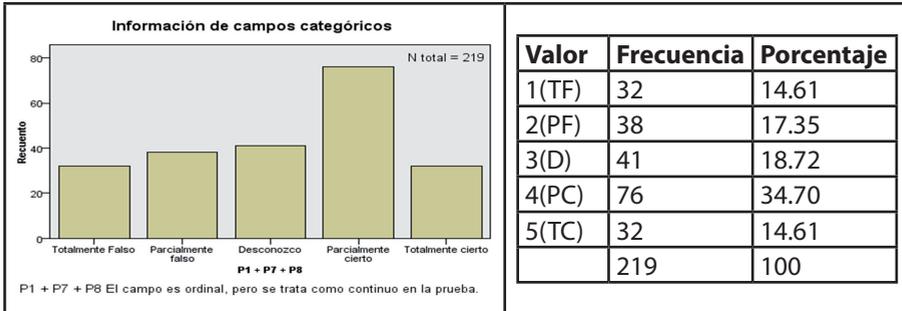


Figura 1. Comportamiento de universitarios en los predios académicos, según opinión de los docentes

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes (34,70%) opinan que es parcialmente cierto que los universitarios comen y beben en clases, en segundo término, que la asistencia es irregular y en menor porcentaje que beben alcohol en los predios de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres (3) subvariables. (fig. 1)

Para la Carrera de Actividad Física, tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Actividad Física.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.270 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

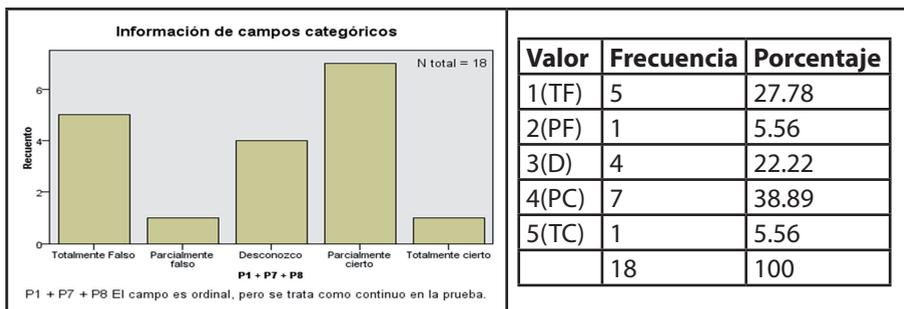


Figura 2. Opinión de los docentes de la Carrera de Actividad Física.

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Actividad Física (38,89%) opinan que es parcialmente cierto que la asistencia es irregular, en segundo término, que los universitarios beben alcohol en los predios de la Universidad y en menor porcentaje que comen y beben en el aula de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 2)

Para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, tenemos el resumen de contraste de hipótesis

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.555 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

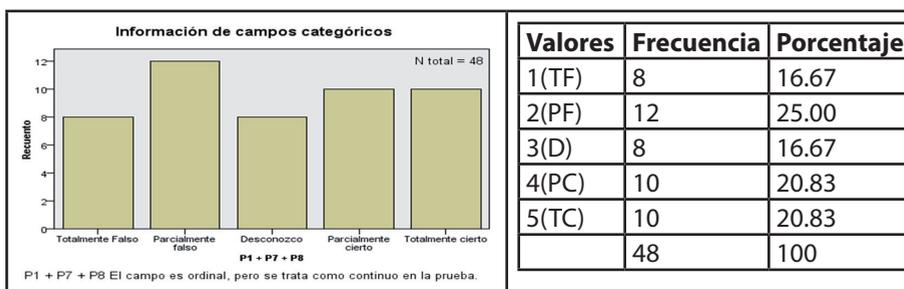


Figura 3. Opinión de los docentes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (25%) opinan que es parcialmente falso (PF) que la asistencia es irregular, en que los universitarios comen y beben

en clases, o que beben alcohol en los predios de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 3)

Para la Carrera de Ciencias de la Educación tenemos el resumen del contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Ciencias de la Educación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	9.223E-6 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

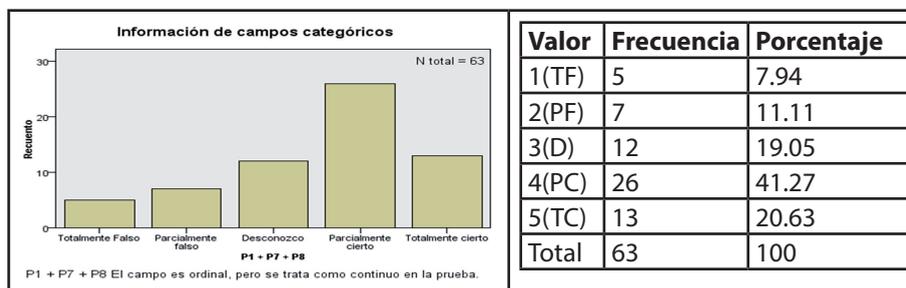


Figura 4. Opinión de los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación.

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación (41,27%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes tengan una asistencia irregular, en segundo término, que comen y beben en clases, y en menor porcentaje que beben alcohol en los predios de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 4)

Para la carrera Gestión del Turismo, tenemos el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Gestión del Turismo.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.057 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

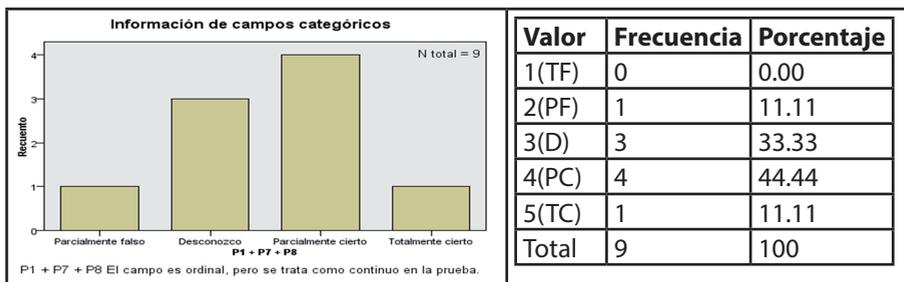


Figura 5. Opinión de los docentes de la Carrera de Gestión del Turismo.

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Gestión del Turismo (44,44%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes tengan una asistencia irregular a clases, en segundo término, que comen y beben en clases, y en menor porcentaje que beben alcohol en los predios de la Universidad. Hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 5)

En relación a la Carrera de Lenguas Modernas, resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de “Comportamiento en los Predios Universitarios” es la misma entre las categorías de “Beber en predios de la Universidad”, “Asistencia irregular” y “Beber o comer en clases” según docentes de la carrera de Lenguas Modernas.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	4.666E-4 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

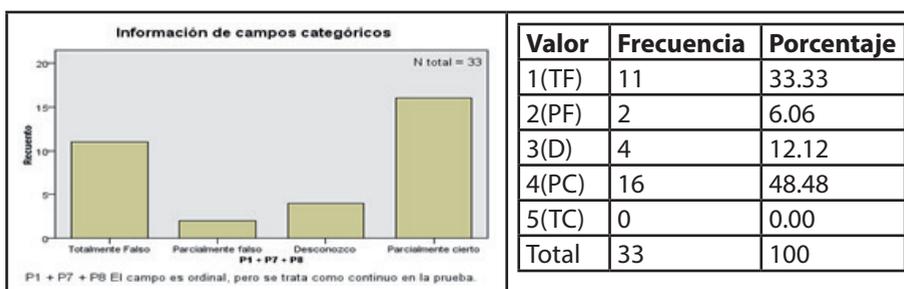


Figura 6. Opinión de los docentes de la Carrera de Lenguas Modernas

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Lenguas Modernas (48,48%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes tengan una asistencia irregular a clases, en segundo término que comen y beben en clases, y en menor porcentaje que beben alcohol

en los predios de la Universidad. Hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 6)

Para la Carrera de Psicología, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Psicología.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.227 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

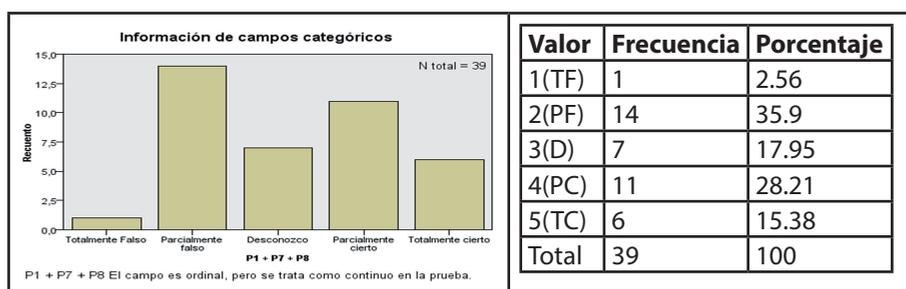


Figura 7. Opinión de los docentes de la Carrera Psicología

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Psicología (35,9%) opinan que es parcialmente falso (PF) que los estudiantes tengan una asistencia irregular a clases, en segundo término, que comen y beben en clases, y en menor porcentaje que beben alcohol en los predios de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 7)

Para la Carrera de Sociología, el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Comportamiento en los Predios Universitarios" es la misma entre las categorías de "Beber en predios de la Universidad", "Asistencia irregular" y "Beber o comer en clases" según docentes de la carrera de Sociología.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.457 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

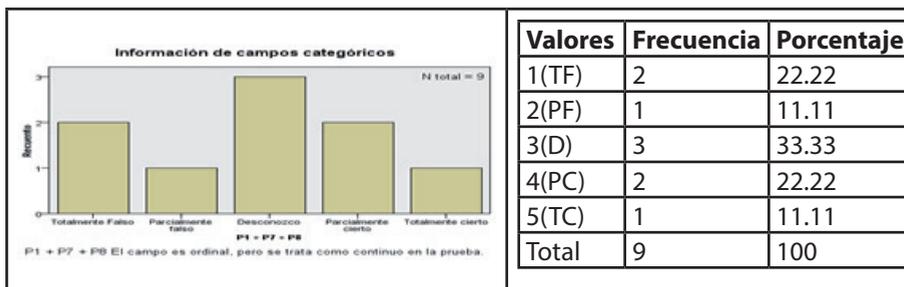


Figura 8. Opinión de los docentes de la Carrera de Sociología

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Sociología (33,3%) opinan que desconocen (D) que los estudiantes tengan una asistencia irregular a clases, en que comen y beben en clases, y que beben alcohol en los predios de la Universidad. No hay diferencia significativa entre las tres subvariables. (fig. 8)

A continuación, tenemos los resultados de la opinión sobre **acciones académicamente incorrectas**, de los universitarios, para la Variable 2: Acciones académicamente incorrectas, son consideradas:

P2: Calidad: Cumplimiento de trabajos académicos, con calidad y puntualidad

P3: Copie: Los universitarios intentan copiar en los exámenes

P4: Plagio: Los universitarios entregan el mismo trabajo en diferentes materias, o trabajos de otros compañeros que han cursado la materia.

P5: Soborno: Los universitarios intentan aprobar las materias de cualquier manera (ofreciendo regalos o relatando penas o problemas).

P6: Calidad: Los universitarios entregan trabajos académicos, sin la calidad solicitada por el docente.

P11: Copie Algunos estudiantes realizan trabajos o investigaciones faltando a las normas éticas de investigación (citas, copie de partes del trabajo, autoría intelectual, etc.)

Los resultados de la opinión personal acerca de las acciones académicamente incorrectas de todos los docentes de la Facultad:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	2.512E-6 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

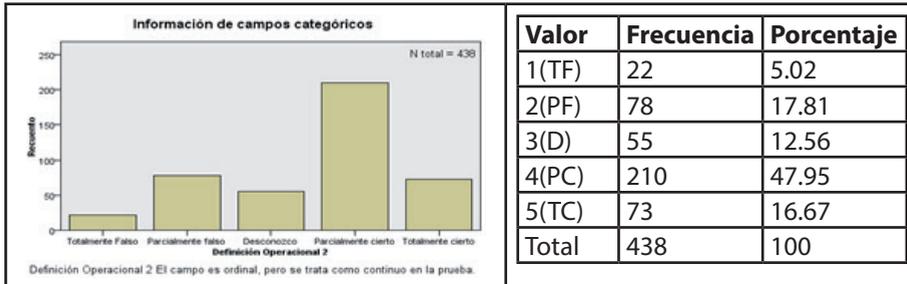


Figura 9. Opinión de los docentes de la Facultad sobre acciones académicamente incorrectas

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de la Facultad (47,95%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual; sin embargo, este porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 9)

Para la Carrera de Actividad Física, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Actividad Física.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.102 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

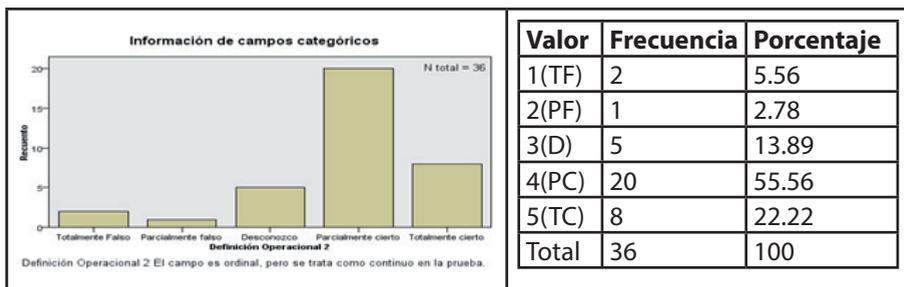


Figura 10. Opinión de los docentes de la Carrera de Actividad Física

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Actividad Física (55,56%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 10)

Para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, tenemos resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de “Acciones Académicamente Incorrectas” es la misma entre las categorías de “Cumplimiento de trabajos académicos”, “Soborno al docente” y “Plagiar en los trabajos”, “Copiar en los exámenes”, “Calidad en el trabajo” y “Plagio en la investigación” según docentes de la carrera Ciencias de la Comunicación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.232 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

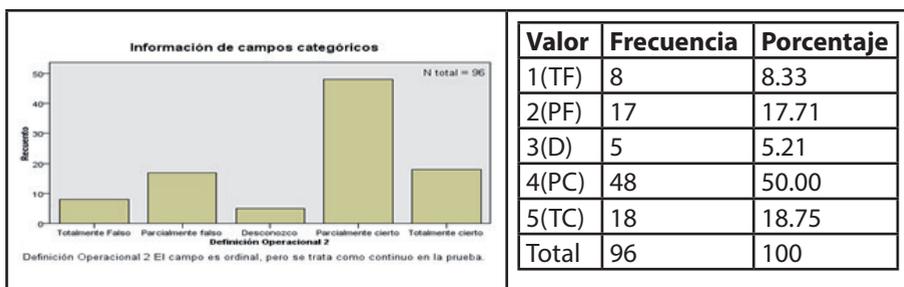


Figura 11. Opinión de los docentes de la Carrera de Actividad Física

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Actividad Física (50,00%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copia de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 11)

Para la carrera de Ciencias de la Educación, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Ciencias de la Educación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.002 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

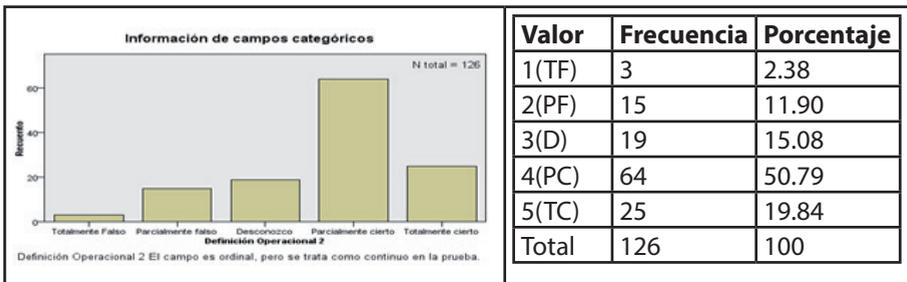


Figura 12. Opinión de los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Ciencias de la Educación (50,79%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copia de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 12)

Para la carrera Gestión del Turismo, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Gestión del Turismo.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.644 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

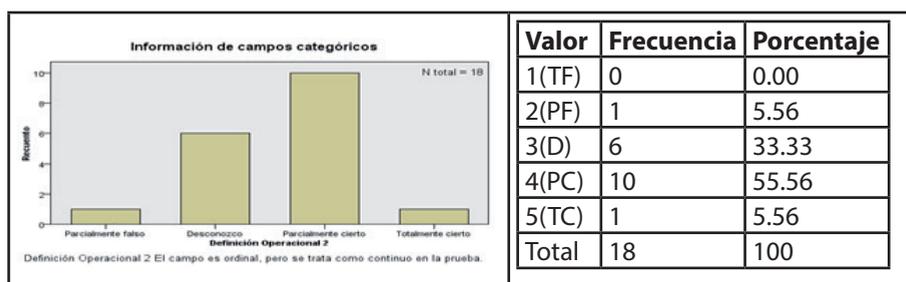


Figura 13. Opinión de los docentes de la Carrera Turismo

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Gestión del Turismo (55,56%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 13)

Para la Carrera de Lenguas Modernas, tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Lenguas Modernas.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.260 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

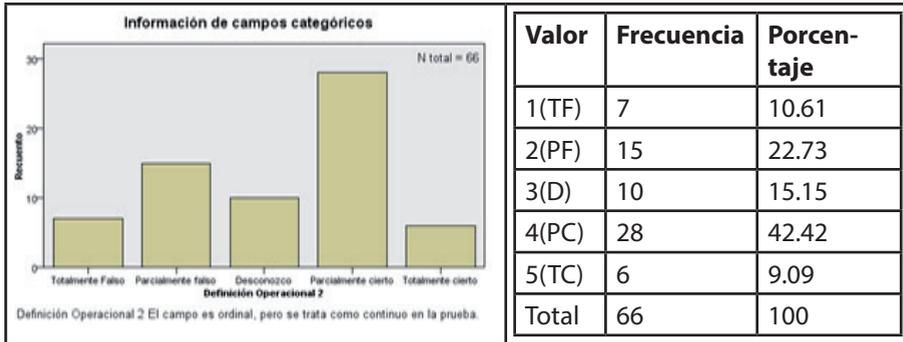


Figura 14. Opinión de los docentes de la Carrera de Lenguas Modernas

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera Lenguas Modernas (42,42%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 14)

Para la Carrera de Psicología, tenemos el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Psicología.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.030 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

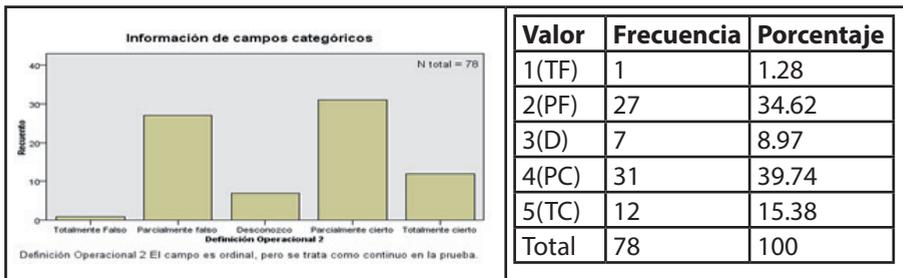


Figura 15. Opinión de los docentes de la Carrera de Psicología

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Psicología (39,74%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los

estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 15)

Para la Carrera de Sociología, tenemos el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Acciones Académicamente Incorrectas" es la misma entre las categorías de "Cumplimiento de trabajos académicos", "Soborno al docente" y "Plagiar en los trabajos", "Copiar en los exámenes", "Calidad en el trabajo" y "Plagio en la investigación" según docentes de la carrera Sociología.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.572 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

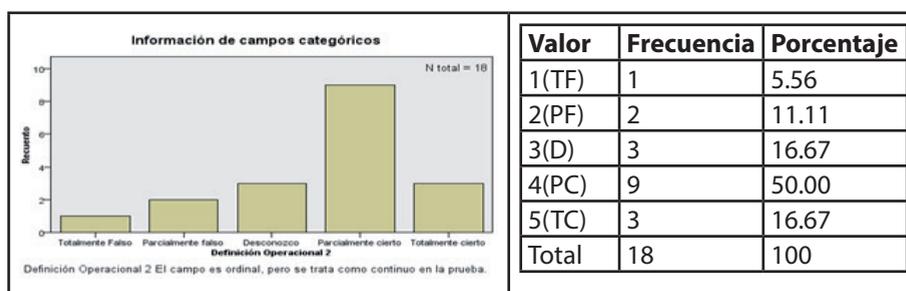


Figura 16. Opinión de los docentes de la Carrera de Sociología

El análisis nos revela que, de manera general, los docentes de la Carrera de Sociología (50,00%) opinan que es parcialmente cierto (PC) que los estudiantes, entregan trabajos de calidad y cumplen de manera puntual, sin embargo, este mismo porcentaje opina que hay copie de trabajos, plagio, intento de soborno al docente para aprobar y falta de ética en los trabajos de investigación. (fig. 16)

Para la variable Opinión de todos docentes de la Facultad acerca de las Relaciones Duales, tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.175 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

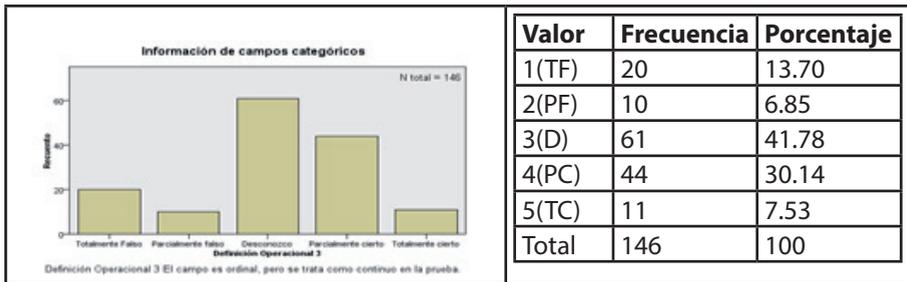


Figura 17. Opinión de todos los docentes sobre relaciones duales

Los docentes, en un 41,78%, afirman desconocer la existencia de relaciones duales entre docentes y alumnos en la Facultad, así como acoso sexual. Un 7,53 % afirma que este fenómeno es totalmente cierto en la Facultad. (fig. 17)

La opinión personal acerca de las Relaciones Duales y acoso sexual, para la Carrera de Actividad Física, tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes de la carrera Actividad Física.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.212 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

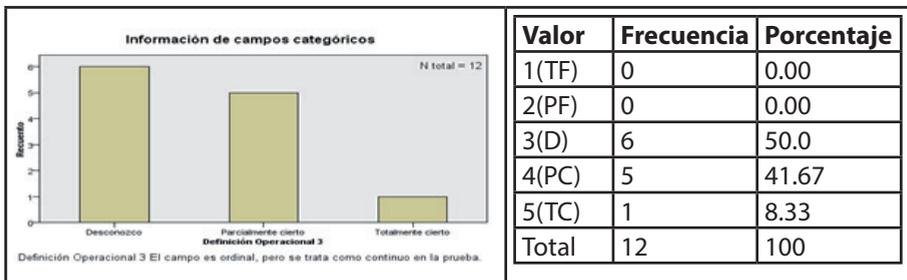


Figura 18. Opinión de los docentes de la Carrera de Actividad Física, acerca de las relaciones duales.

Los docentes de la Carrera de Actividad Física, opinan en un 41,67 % que es parcialmente cierto (PC) que se da acoso sexual, pero desconocen relaciones románticas entre docentes-alumnos. (fig. 18)

Para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, tenemos el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual " y "Relaciones románticas docentes- alumnos "según docentes de la carrera Ciencias de la Comunicación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.841 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

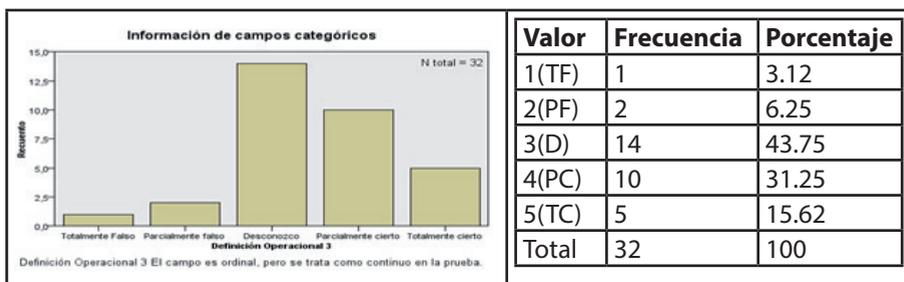


Figura 19. Opinión de los docentes sobre relaciones duales

Los docentes de la Carrera de Actividad Física, opinan en un 43,75% que es desconocen que se da acoso sexual y desconocen relaciones románticas entre docentes-alumnos. Un 31,25 afirma que se dan estos hechos. (fig. 19)

Para la Carrera de Ciencias de la Educación, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual " y "Relaciones románticas docentes- alumnos "según docentes de la carrera Ciencias de la Educación.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.219 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula..

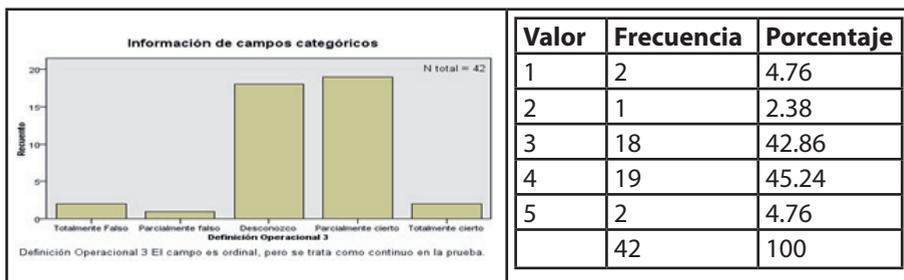


Figura 20. Opinión de los docentes de Ciencias de la Educación

Los docentes de la Carrera Ciencias de la Educación, en un 42,8% afirman desconocer la existencia de acoso sexual, un 45,24 % afirman que este fenómeno es parcialmente cierto. (fig, 20)

Para la Carrera Gestión del Turismo, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes de la carrera Gestión del Turismo.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.105 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

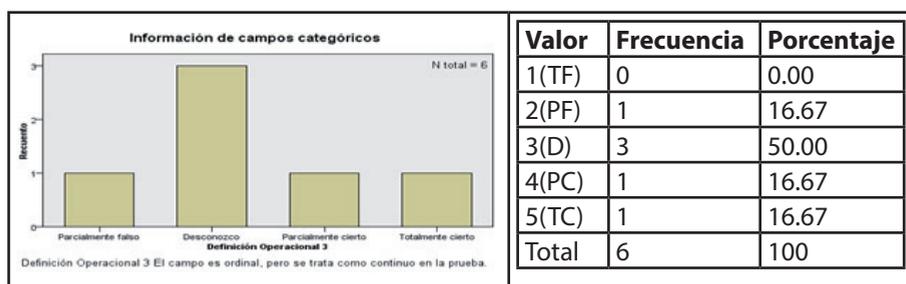


Figura 21. Opinión de los docentes sobre relaciones duales

De acuerdo a los datos, los docentes afirman desconocer que se de este fenómeno en su carrera.

Para la Carrera de Lenguas Modernas el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes de la carrera Lenguas Modernas.
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.878 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

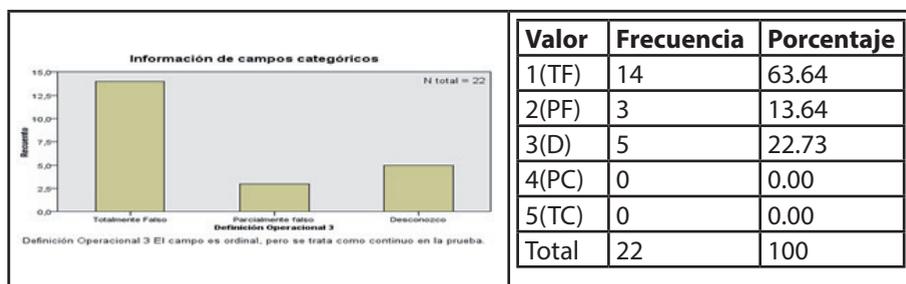


Figura 22. Opinión de los docentes de Lenguas Modernas.

Un 63,64% de los docentes, opinan que es totalmente falso que se den acoso sexual y relaciones duales en su carrera. (fig. 22)

Para la Carrera de Psicología, el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes de la carrera Psicología
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.066 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

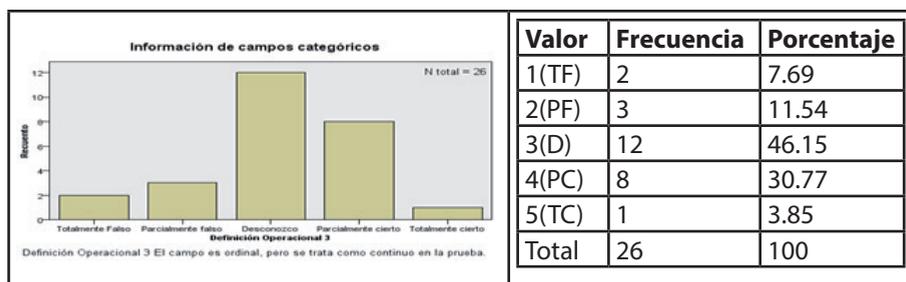


Figura 23. Opinión de los docentes de Psicología

El 46,15 de los docentes, afirman desconocer el acoso sexual o la existencia de relaciones duales en la Carrera. Un docente afirma ser totalmente cierto. (fig. 23)

Para la Carrera de Sociología, tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La distribución de "Relaciones duales" es la misma entre las categorías de "Acoso sexual" y "Relaciones románticas docentes- alumnos" según docentes de la carrera Sociología
Prueba	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
Sig.	0.487 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

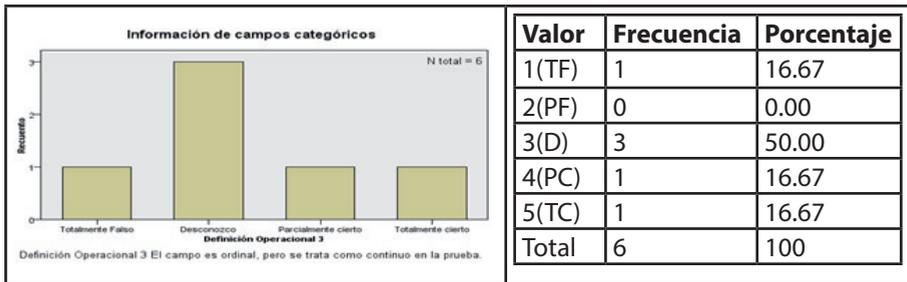


Figura 24. Opinión de los docentes de Sociología

Los docentes, en un 50% opinan que desconocen que se den relaciones duales o acoso sexual en la Carrera de Sociología. (fig. 24)

Para la cuarta variable, Ambiente ético, para todos los docentes tenemos el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	1.088E-4 < 0.05
Decisión	Rechace la hipótesis nula.

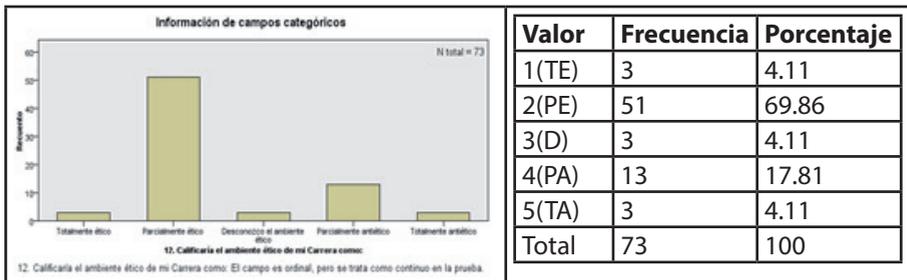


Figura 25. Calificación del ambiente ético de la Carrera

El 69,86% de los docentes califica como Parcialmente Ético el ambiente de su carrera. (fig. 25)

Para la Carrera de Actividad Física, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2, según los docentes de Actividad Física.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.180 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

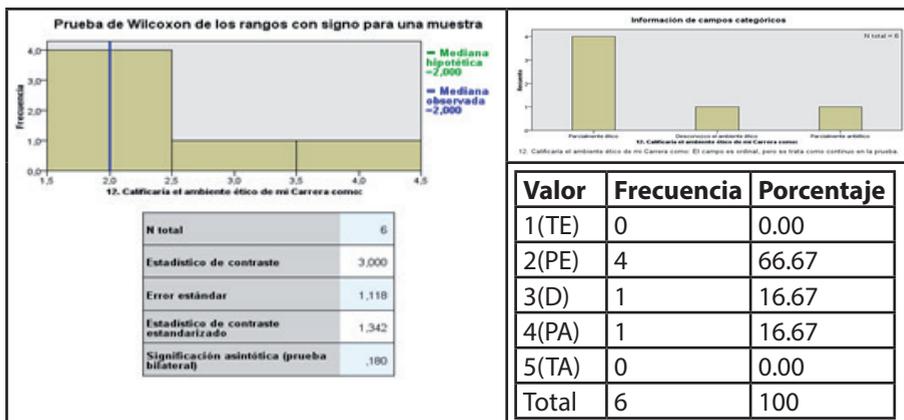


Figura 26. Opinión de los docentes de la Carrera de Actividad Física

El análisis de los datos, nos muestran que los docentes en un 66,67% califican de Parcialmente Ético el ambiente de la Carrera de Actividad Física. (fig. 26)

Para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, el resumen de contraste de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de “Calificaría el ambiente ético de mi Carrera” es igual a 2, según los docentes de Ciencias de la Comunicación.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.007 < 0.05
Decisión	Rechaza la hipótesis nula.

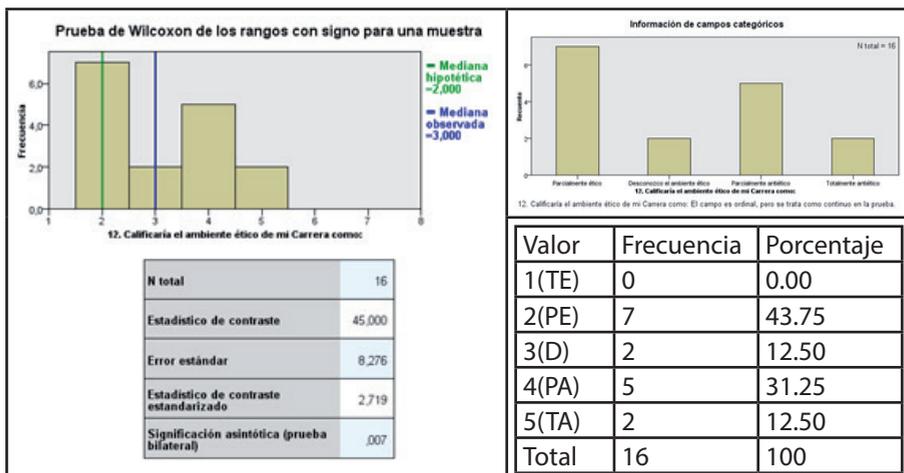


Figura 27. Opinión de los docentes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación

Los docentes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, en un 43%, opinan que el ambiente de su Carrera es Parcialmente Ético. (fig. 27)

Para la Carrera de Ciencias de la Educación el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2, según los docentes de Ciencias de la Educación.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.066 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

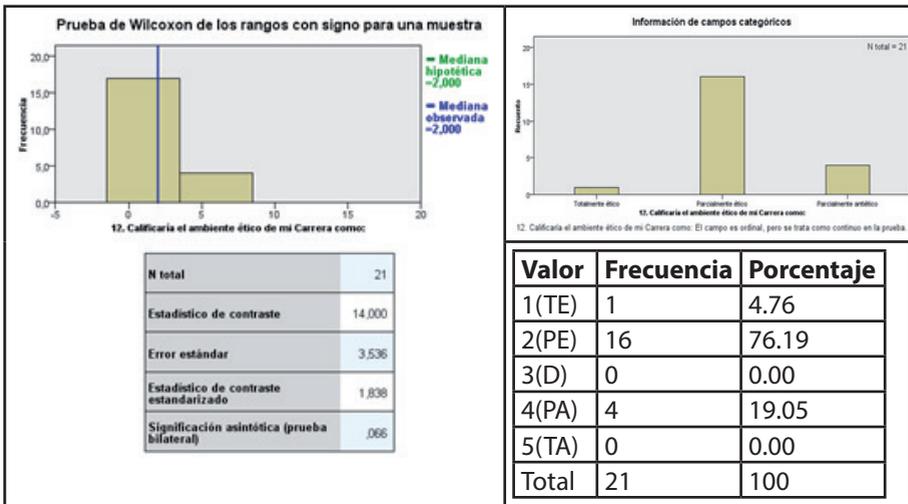


Figura 28. Opinión de los docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación

En la opinión del 76,19 % de los docentes, el ambiente de la Carrera de Educación es Parcialmente Ético. (fig. 28)

Para la Carrera de Gestión del Turismo, resumen de contrastes de hipótesis

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2, según los docentes de Gestión de Turismo.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.655 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

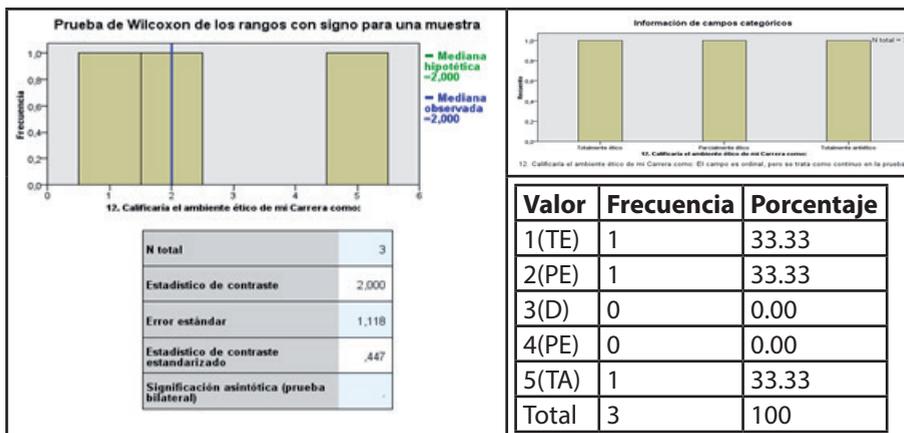


Figura 29. Opinión de los docentes de la Carrera de Gestión del Turismo

Los docentes opinan que del ambiente de la Carrera de Gestión del Turismo es Totalmente ético y Parcialmente ético y Totalmente antiético. (fig. 29)

Para la Carrera de Lenguas Modernas, el resumen de contrastes de hipótesis.

Hipótesis nula	La mediana de “Calificaría el ambiente ético de mi Carrera” es igual a 2, según los docentes de Lenguas Modernas.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.317 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

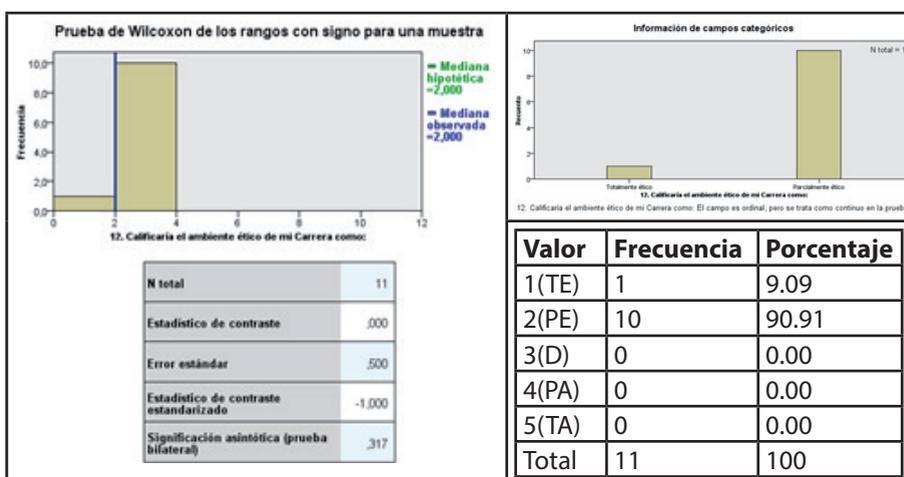


Figura 30. Opinión de los docentes de la Carrera de Lenguas Modernas

Los docentes opinan que el ambiente de la Carrera de Lenguas Modernas es Parcialmente ético. (fig. 30)

Para la Carrera de Psicología, el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2, según los docentes de Psicología.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.157 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

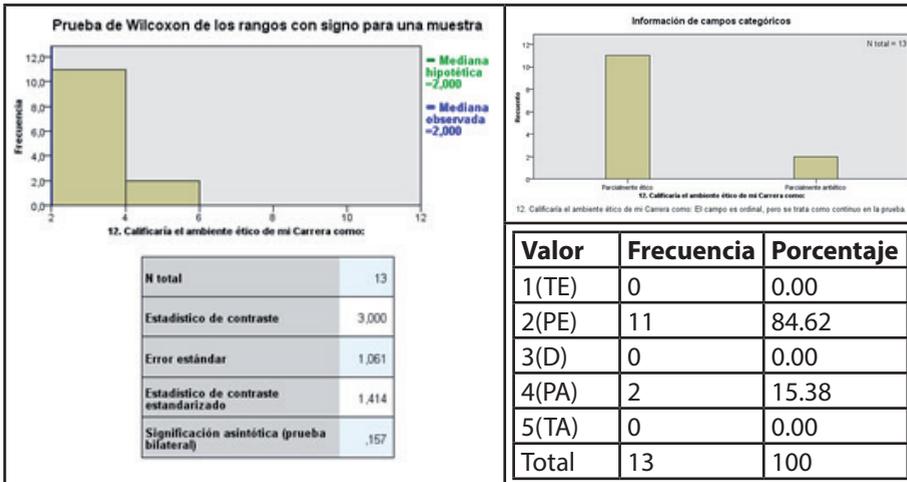


Figura 31. Opinión de los docentes de la Carrera de Psicología

Los docentes opinan que el ambiente de la Carrera de Psicología es Parcialmente ético. (fig. 31)

Para la Carrera de Sociología, el resumen de contrastes de hipótesis:

Hipótesis nula	La mediana de "Calificaría el ambiente ético de mi Carrera" es igual a 2, según los docentes de Sociología.
Prueba	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra
Sig.	0.317 > 0.05
Decisión	Conserve la hipótesis nula.

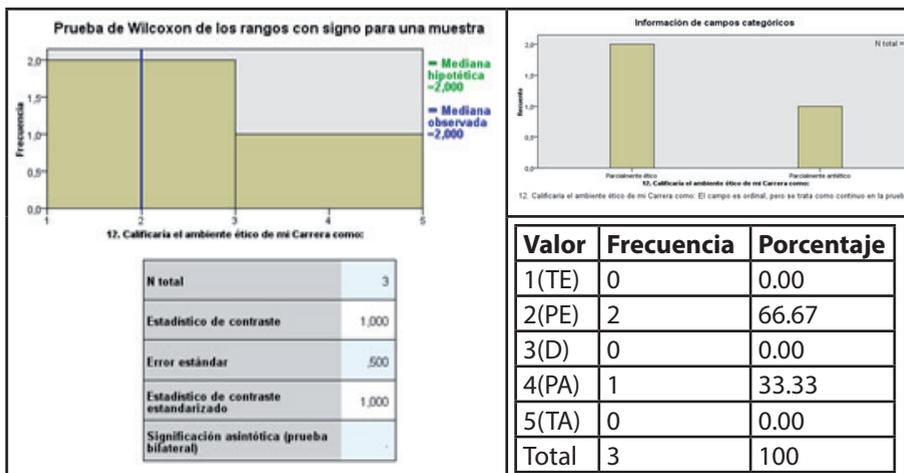


Figura 32. Opinión de los docentes de la Carrera de Sociología

Los docentes opinan que el ambiente de la Carrera de Sociología, este es Parcialmente ético. (fig. 32)

A modo de conclusión, en la figura 33, se presenta en el gráfico de barras, el resumen de la opinión de los docentes sobre el ambiente ético de la Facultad, por Carreras.

Figura 33. Valoración del ambiente ético Docentes

A continuación, se presentan algunos comentarios anónimos, que ha puesto los docentes, en la encuesta física / virtual:

Excelente temática de investigación (Docente Ciencias de la Educación)

Me molesta que haya docentes sirviéndose de los estudiantes en el sentido de que cobrar más de lo normal sus libros y también hay docentes que cobran a los estudiantes por hacer pasar la materia. (Docente de Psicología y Ciencias de la Educación)

No se hacen denuncias de conductas anti éticas por temor a represalias (Docente de Psicología y Ciencias de la Educación)

Sin citar nombres hay 5 profesores citados por los alumnos como a acosadores (Docente de Ciencias de la Educación)

Hay casos de acoso de algún docente varón hacia estudiantes mujeres (Docente de Psicología)

He observado el romance de un docente con otra docente y con su alumna de ambos docentes. La docente y la alumna tuvieron hijas para el mismo docente. ¡No me imagino cómo se entendían y se sentían en clases en esa situación!! (Docente de Ciencias de la Educación)

Autoridades que habiendo recibido reiteradamente denuncias de comportamientos antiéticos de profesores (acoso a estudiantes, relaciones sexuales con estudiantes en fiestas organizadas en su materia... Lo programan como único docente en curso de verano. (Docente de Sociología).

Además de casos de tráfico de influencias para designación de tribunales de grado e inclusive post grado. (Docente de Sociología).

Manipulación de notas de estudiantes en el sistema informático una vez ingresadas las mismas. (Docente Ciencias de la Educación).

Conclusiones

Del análisis de los datos, y desde la opinión los docentes, podemos concluir lo siguiente:

La ocurrencia de acciones académicamente cuestionables, por parte de los estudiantes, tales como la asistencia irregular a clases, beber o comer en clases y /o beber en predios de la Universidad, son parcialmente ciertas.

La ocurrencia de acciones académicamente incorrectas, por parte de los estudiantes, (más allá de cuestionables), como ser falta de calidad en los trabajos, plagio, copie en los exámenes e intento de soborno o justificaciones para aprobar las materias, son parcialmente ciertas.

La ocurrencia de relaciones duales (románticas y/o sexuales) tiene diferentes matices por Carrera, mientras en algunas el fenómeno es desconocido, en una es totalmente falso, solo 2 Carreras aseguran que estos hechos son parcialmente ciertos. Los testimonios anónimos permiten concluir que este fenómeno se da, a veces como relaciones duales románticas, en otras ocasiones como acoso.

La ocurrencia de estos fenómenos, hace que los docentes califican el ambiente de su Carrera como parcialmente ético.

En una institución de educación superior, la percepción de los actores, de las acciones y el ambiente en general, debería ser totalmente ético. La razón es simple, en la Universidad se forman profesionales, no solo se aprende saberes, sino se forman integralmente personas con valores/actitudes. Si la

Misión, Visión y filosofía institucional denotan valores de alto compromiso ético, los docentes evidencian compromiso (pensamiento y acción) con esta filosofía institucional, los universitarios serán más proclives a “aprender” comportamientos, formarán actitudes y forjarán valores y criterios éticos. La sociedad se verá beneficiada y la Universidad cumplirá con la misión comprometida. Para formar personas éticas, se requiere de políticas y mecanismos que favorezcan la tolerancia CERO a actitudes incorrectas de docentes, estudiantes y administrativos.

Bibliografía

Adler, A. H. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 34(138), 142-151.

Aluja, M. (2004). *Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y educación superior* (ilustrada ed.). (A. Birke, Ed.) México: Academia Mexicana de Ciencias - Fondo de Cultura Económica.

Barrera Montiel, M. F., & García y Barragán, L. F. (03 de 2017). Acoso escolar universitario. *Jovenes en la ciencia. Revista de divulgación científica*, 3(2). Obtenido de Jovenes en la ciencia. Revista de divulgación científica: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/737/pdf1>

Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial* (Tercera ed.). Madrid: Trotta.

De Jesús, M. (2016). Entre la ética en la investigación y la propiedad intelectual: prácticas anti-universitarias con relevancia para Derecho de Autor. *Actualidad Contable Faces*, 19(32), 40-67.

Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Diódora Kantún Chim, M., Batún Cutz, J. L., & Carrillo Trujillo, C. D. (enero-abril de 2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=29251161002>

Forest, W. (2016). Desarrollo moral en estudiantes de Psicología. En I. Ramirez, *Reflexiones y acciones universitarias en el arte de educar* (págs. 11-22). Sucre: Universidad mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Franca-Tarragó, O. (2012). *Manual de Psicoética*. España: Desclée de Brouwer.

García Lopez, R., Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Fernández Barrueco, R. (21 de enero de 2009). La formación ética del profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 199-221.

Haynes, F. (2002). *Ética y escuela*. España: Gedisa.

Justicia Justicia, F., Benitez Muñoz, J. L., & Fernández de Haro, E. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 293-308.

Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria/Plagiarism and Academic Achievement Among Secondary Education Students. *Estudios sobre Educación*, 24, 225-244.

Rodríguez, J. F. (2010). *La ética de la empresa en la encrucijada*. España: EUNSA.

Romero Palencia, A., & Plata Santander, J. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266-274. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800003.pdf>

Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(4), 13-41. Obtenido de www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf

Savater, F. (2015). *Ética para la Empresa*. México: Grupo Editorial , SAU.

Schmidt, E. (2000). *Ética y negocios para América Latina*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

UTILIDAD DE LOS DE MAPAS CONCEPTUALES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

IBÁÑEZ CUBILLAS PILAR,
GIJÓN PUERTA JOSÉ

Resumen

El aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento desde una postura constructivista, implica el uso de un cierto tipo de métodos didácticos, que en muchos casos se pueden agrupar en torno a lo que denominamos *metodologías activas*. Los mapas conceptuales (específicamente los *concept mapping* creados por el profesor Joseph D. Novak), son un ejemplo claro de metodologías activas. En la Universidad de Granada se han utilizado estos mapas en distintas áreas de conocimiento, tanto en la enseñanza como en la investigación. Disponemos de numerosos ejemplos recientes en el área de Didáctica y Organización Escolar. En este capítulo se presentan, a través de la revisión de los *papers* presentados en las

conferencias mundiales sobre mapas conceptuales (CMC) celebradas de forma bienal desde 2004, una panorámica internacional del uso de *concept mapping* en instituciones de educación superior, especialmente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Posteriormente incluimos una serie de ejemplos representativos de esa utilización, y específicamente, de los que han aplicado desde 2010 los autores, junto a otros colegas de la Universidad de Granada. Finalmente, se discute sobre las potencialidades y limitaciones del uso de mapas conceptuales en la educación superior.

Abstract

Meaningful learning and the construction of knowledge from a constructivist posture, implies the

use of a certain type of teaching methods, which in many cases can be grouped around what we call active methodologies. Concept maps (specifically concept mapping created by Professor Joseph D. Novak), are a clear example of active methodologies. At the University of Granada, these maps have been used in different areas of knowledge, both in teaching and research. We have numerous recent examples in the area of Didactics and School Organization. This chapter presents, through the review of the papers presented at the world conferences on conceptual maps (CMC) held biennially since 2004, an international overview of the

use of concept mapping in higher education institutions, especially in the field of teaching and learning. Subsequently, we include a series of representative examples of this use, and specifically, of those that the authors have applied since 2010, together with other colleagues from the University of Granada. Finally, the potential and limitations of the use of concept maps in higher education are discussed.

Palabras clave

Concept mapping; mapas conceptuales; metodologías activas; aprendizaje significativo; educación superior.

Metodologías activas y mapas conceptuales

El aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento desde una postura constructivista pueden apoyarse de forma eficiente en las denominadas *metodologías activas*. Estas son entendidas como "*métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente, para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje*" (Gijón Puerta & Crisol Moya, 2012, p. 410). Las metodologías activas convierten al estudiante en el responsable de su propio aprendizaje al planificar, desarrollar, adquirir y evaluar el contenido. En el profesorado, en este contexto, se presume el rol de guía para que el estudiante controle su propio proceso de aprendizaje, enlazando los procesos de construcción con el saber sistematizado y organizado.

Desde hace ya algunos años, gran parte de estas metodologías se apoyan en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para facilitar un aprendizaje flexible (Gijón Puerta & Crisol Moya, 2012; Páramo Iglesias, Pérez Galán & Ruiz Rey, 2016). A partir de ellas han emergido, por ejemplo, la clase invertida (*flipped classroom*) o el *bring your own device* (trae tu propio dispositivo). Las tecnologías promueven estas metodologías activas porque facilitan el acceso a la información, la comunicación y la colaboración entre los estudiantes, siendo algunos de los recursos que

facilitan estas metodologías, la *webquest*, la *miniquest*, la *caza del tesoro* y diversas aplicaciones móviles (*Haiku Deck*, *Lino.It*, *Sketch* etc.).

En el marco de estas metodologías activas, podemos destacar por su consistencia y difusión, el uso de los mapas conceptuales. Concretamente nos centraremos en los denominados *concept mapping*, modelo desarrollado por Novak y sus colaboradores (Novak, 1990; Páramo Iglesias, Pérez Galán & Ruiz Rey, 2016)¹.

El uso de los mapas conceptuales en educación, se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, integrando más tarde, el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Novak, 1991; Díaz, 2002). En este sentido, el aprendizaje consiste en relacionar el nuevo contenido con el conocimiento ya asimilado, permitiendo que quede “anclado” en la estructura cognitiva (Novak, 1991; González, 2008; Chei-Chang, Li-Tze, & Yu-Qian, 2012), cuyo esquema mental puede ser representado de forma tangible a través de los *concept mapping* (Cañas et al., 1997; Aguilar, 2006). Según Novak (2010), la relación entre los conceptos forma la base del aprendizaje, ya que generar *proposiciones* (frases u oraciones derivadas de la relación y combinación de varios conceptos) exige captar y comprender el significado de las ideas, pues son las unidades principales que componen el significado y son almacenadas en la estructura cognitiva.

Elaborar un *concept mapping* requiere, en primer lugar, identificar el concepto general que delimitará el tema central; a continuación, se identifican y enumeran los conceptos más importantes para que sean ordenados y relacionados a través de palabras de enlace. En su elaboración se emplean óvalos o cuadrados (conceptos); líneas y flechas (conectores) y palabras de enlace entre ellos, formando así una proposición (JaeHwa & Aviv, 2012). González (2008) define el *mapa conceptual* como una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos por un individuo en su mente.

En su origen, los mapas conceptuales se construían manualmente, y modificar o refinar la estructura, el orden, la jerarquía o la posición de los conceptos o sus conectores requería una inversión de tiempo y esfuerzo considerable. Con la inclusión de las nuevas tecnologías, la construcción de distintos tipos de mapas conceptuales se promovió desde varios enfoques tecnológicos para facilitar su elaboración (Villalon & Calvo, 2011). En la

¹ En este documento, al hablar de mapas conceptuales, lo haremos de forma genérica, mientras que si nos referimos específicamente a los desarrollados por Novak, hablaremos de *concept mapping*.

actualidad, se encuentran distintos programas que facilitan la elaboración informatizada de mapas conceptuales, como son *Prezi*, *Xmind*, *Bizagi process modeler*, *Edraw mindmap* o *Bookvar*. Sin embargo, *Cmap Tools*, software desarrollado por el *Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)* de Florida, en estrecha colaboración con el profesor Novak, es la herramienta por antonomasia que permite construir, navegar y compartir *concept mapping* y generar modelos de conocimiento, dando lugar a nuevas aplicaciones y usos para los mapas conceptuales (Cañas & Novak, 2009).

2. Revisión del uso de mapas conceptuales a nivel internacional

Para establecer la importancia que en las dos últimas décadas han adquirido los mapas conceptuales en la educación y, en especial, en el ámbito de la educación superior, se ha realizado una revisión de la producción científica generada a nivel internacional en los primeros cinco congresos internacionales sobre mapas conceptuales (Ibáñez-Cubillas, Gijón Puerta & González, 2014). El primer congreso internacional sobre mapas conceptuales (*CMC, Conference on Concept Mapping*) se celebró en 2004 en Pamplona (España), y desde ese momento, se ha desarrollado de forma bienal sin interrupción, recogiendo las prácticas con mapas conceptuales en una variedad de contextos, como el mundo de la empresa u otras instituciones, pero, sobre todo, en el ámbito educativo (San José, Costa Rica, 2006; Helsinki, Finlandia, 2008; Viña del Mar, Chile, 2010; Malta, 2012; Santos, Brasil, 2014 y Tallinn, Estonia, 2016).

La revisión de la producción científica generada a nivel internacional en los primeros cinco congresos sobre *concept mapping* (Ibáñez-Cubillas, Gijón Puerta & González, 2014), ha puesto en evidencia el uso de los mapas conceptuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que de las nueve temáticas identificadas (Enseñanza y aprendizaje, Industria, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales como objeto propio de investigación -no en los procesos de enseñanza y aprendizaje-, Investigación, Salud y Metaconocimiento de los mapas), el área de *Enseñanza y aprendizaje* destacó por encima de todas con 362 comunicaciones de un total de 432 aportaciones analizadas.

La mayor parte de las comunicaciones se centraron en el ámbito de la educación, por lo que se establecieron sendas categorías para cada uno de los niveles educativos generales, homologables en los sistemas de diferentes países. En la figura 1, se presentan los datos de esta revisión (Ibáñez-Cubillas, Gijón Puerta & González, 2014), que ponen de relieve el uso de los mapas conceptuales en educación superior, identificando un total de 146 comunicaciones, lo que supone el 40,33% del total analizado.

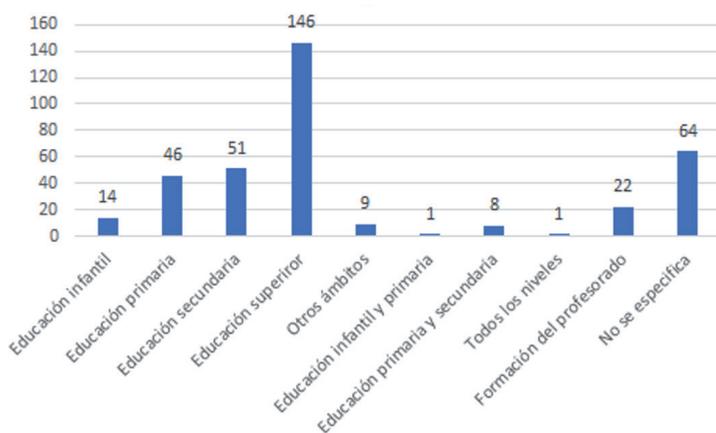


Figura 1. Histograma de frecuencias que permite visualizar la importancia de cada nivel educativo identificado (Fuente: Ibáñez-Cubillas, Gijón Puerta & González, 2014)

Tras aplicar los mismos criterios de selección y análisis para las 84 comunicaciones presentadas en el *CMC16* celebrado en Tallinn (Estonia)², los datos revelan que el 76,19% (f=64) de las comunicaciones pertenecen al ámbito educativo y tan solo el 23,80% (f=20) atienden otros campos. La distribución de las comunicaciones según el nivel educativo muestra que el nivel de Preescolar/Educación Infantil fue objeto de 6 comunicaciones; la Educación Primaria ocupó 11 de ellas; Educación Secundaria, 16; el Bachillerato, 3; y la Educación Superior estuvo presente en 21 comunicaciones. También se establecieron las categorías de Educación Primaria y Secundaria con una frecuencia de 3 comunicaciones y; 1 abarcó más de dos niveles educativos, lo que se categorizó como "Todos los niveles". Finalmente, en 3 de ellas no se especificó de forma clara la etapa educativa. Los resultados se muestran en la figura 2.

² En el momento de redactar este documento, aún no se dispone de las actas del *CMC18*, celebrado en Medellín (Colombia) en septiembre de 2018.

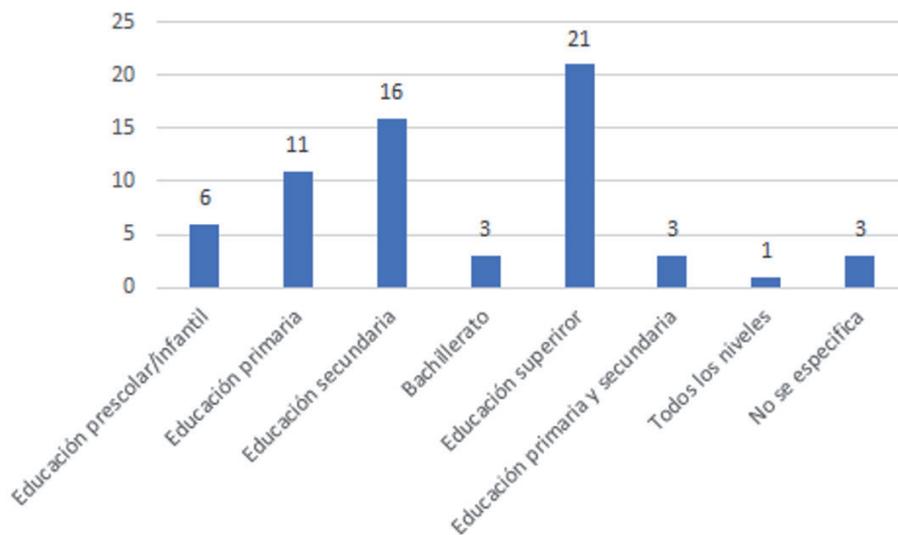


Figura 2. Frecuencias de cada nivel educativo identificado en las actas del CMC16.

3. Ejemplos de uso de mapas conceptuales en educación superior

Anteriormente se ha planteado que el uso de los *concept mapping* tiene evidentes implicaciones cognitivas al potenciar los procesos de aprendizaje, pero sus ventajas se extienden a las diferentes fases del proceso de aprendizaje: diagnóstico, planificación, evaluación, etc. ya que permiten detectar errores conceptuales, proposiciones inválidas, niveles de jerarquización, ramificaciones o palabras de enlaces equivocadas, incluso evidencian concepciones alternativas o el grado de integración del conocimiento. En los nuevos modelos de enseñanza universitaria, se ha vinculado el trabajo con mapas conceptuales y el desarrollo de competencias genéricas y específicas por parte de los estudiantes (Ibáñez-Cubillas, 2016)

En cualquier caso, las interesantes y diversas formas de utilizar los *mapas conceptuales* se han extendido al ámbito universitario, poniendo de manifiesto el interés de los estudiantes y del profesorado ante el uso de los *mapas conceptuales* como herramienta de y para el aprendizaje. Actualmente, los mapas se han convertido en un recurso alternativo al aprendizaje memorístico, cuya práctica fomenta la reflexión, la investigación, la selección, el análisis y la construcción de conocimiento, y favorece el desarrollo de la responsabilidad, la iniciativa y la confianza (Vasques, Gomes, Galindo & Martins, 2016).

En la revisión de las actas del CMC celebrado hasta la fecha, se encuentran una variedad de experiencias formativas en las que se empleaban los mapas conceptuales como principal recurso de aprendizaje en la educación superior. Algunos ejemplos significativos en los últimos años se presentan a continuación.

La experiencia de Guerrero Barrios (2016), quien pretendía conocer los factores y criterios de aprendizaje mediante la construcción de mapas conceptuales y el discurso que los sostenía. Los resultados fueron muy extensos, observando entre ellos el desarrollo de competencias y de varias funciones intelectuales complejas como pensamiento, inteligencia, razonamiento, imaginación e innovación. *"El manejo de contenidos fue más preciso, coherente, su discurso más fluido, seguro y transferible a situaciones novedosas en su proceso de aprendizaje profesional"* (o.c., p.383).

El trabajo de Pérez de Villareal y González (2016), quienes pusieron en marcha un curso de Ciencias Experimentales como modelo de conocimiento, que incluyó varios mapas conceptuales con diferentes niveles de profundidad de los temas desarrollados. Como resultado, los estudiantes aprendieron de manera significativa entendiendo mejor el contenido del curso y llegando a un dominio de conocimiento que les permitió alcanzar habilidades básicas, generales y específicas.

El empleo de mapas como estrategia de enseñanza o metodología en sí misma, como experimentaron Ibarra Rodríguez y Hernández Levi (2016) al diseñar y desarrollar un itinerario de aprendizaje basado en mapas conceptuales, para el desarrollo de competencias de montaje y edición de cursos en Moodle. Para ello, describieron esta metodología basada en tres pasos: el análisis de las necesidades de formación; La conceptualización de los posibles recorridos; y la producción de los recursos a enlazar. También se ha evidenciado que los mapas conceptuales pueden articular modelos educativos. Según la experiencia de Veloz, Rodríguez y Veloz (2016), se pudo apreciar un cambio profundo en el grupo de estudiantes con el que trabajaron los *concept mapping*, ya que la elaboración y el desarrollo de los mismos como instrumento curricular y de facilitación del conocimiento, permitió superar las dificultades de los estudiantes, favoreció el trabajo en equipo y la autonomía de los estudiantes dentro y fuera de clase, y a su vez, les permitió desarrollar actitudes positivas, motivadoras y creativas.

También los mapas conceptuales han llevado a pensar en nuevos procesos de evaluación. Por ejemplo, Campbell (2016), usó los mapas conceptuales para llevar a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo de todo el

contenido trabajado durante un semestre, pero a su vez, los empleó como herramienta de evaluación, mediante la revisión por pares. Los estudiantes no sólo debían poner en juego el pensamiento crítico y la capacidad de síntesis durante la elaboración del mapa conceptual, sino que también se les exigía capacidad de análisis, dominio y comprensión integral del contenido, para realizar una revisión por pares eficiente. En otras ocasiones se crearon instrumentos de evaluación a través de los mapas conceptuales, como es la *Tabla FSA (Formative and Summative Assessment)*, que permite la evaluación formativa y sumativa, promoviendo y fomentando el aprendizaje significativo a través de una correcta creación de mapas conceptuales (Marriott & Lupion Torres, 2016).

También tiene cabida en el ámbito de los *concept mapping*, el propio profesorado universitario, que han sido objeto de estudio en diversas ocasiones. En una de ellas, Villanueva Vargas (2016) aplicó los mapas conceptuales como instrumento de análisis cualitativo para acercarse a las concepciones de los profesores universitarios, y entender distintas dimensiones del concepto de enseñanza: la forma en que se concibe al estudiante, cómo se organizan y estructuran los contenidos, los propósitos que los profesores le otorgan a la evaluación y a las actividades de aprendizaje que proponen.

En otro extremo, se ha planteado el uso de mapas conceptuales como elementos de un proyecto educativo. Un ejemplo de ello es el proyecto *Contrastes*, que se basa en el diseño y transmisión de una radio-revista que ha desarrollado procesos de aprendizaje en comunicación estudiantil, utilizando los mapas conceptuales en el diseño de la radio para facilitar la representación gráfica de los aspectos característicos de la emisora (Araya-Rivera, 2016).

Se ha de puntualizar que, en la mayoría de las experiencias recogidas en los *CMC*, el uso de mapas conceptuales en la enseñanza se ha visto impulsada por los recursos TIC para diseñar y elaborar mapas conceptuales, destacando el software libre *CmapTools*. Este recurso resulta de gran utilidad e interés para representar el conocimiento, ya que permite elaborar, modificar y compartir mapas conceptuales de forma sencilla, así como, agregar recursos multimedia que favorezcan el aprendizaje.

4. Nuestra experiencia del uso de mapas conceptuales

En la Universidad de Granada se vienen utilizando los mapas conceptuales de Novak desde hace varias décadas. La necesidad de mejorar las habilidades

generales para aprender a aprender de los estudiantes, ha promovido la puesta en marcha metodologías activas y el uso de *concept mapping* a través de las nuevas tecnologías, como elementos impulsores para promover un aprendizaje significativo. Hemos desarrollado actividades con las que se ha pretendido apoyar la enseñanza y el aprendizaje mediante el uso de mapas conceptuales (Gijón Puerta, 2010; Gijón et al. 2010), incluyendo además éstos en el desarrollo de proyectos de investigación. Algunos ejemplos de nuestra actividad se presentan a continuación.

En primer lugar (figura 3), presentamos un mapa sobre el concepto “metabolismo” utilizado como apoyo a la docencia del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), en la especialidad de Ciencias Experimentales. El mapa permitió visualizar los conceptos de “catabolismo” y “anabolismo” de forma interrelacionada y significativa, cuando en general se estudian como procesos separados (los colores en este caso indican las rutas de lectura). Este mapa forma parte del CD interactivo que recoge los trabajos en proyectos de innovación docente en la Universidad de Granada (Gijón et al., 2010).

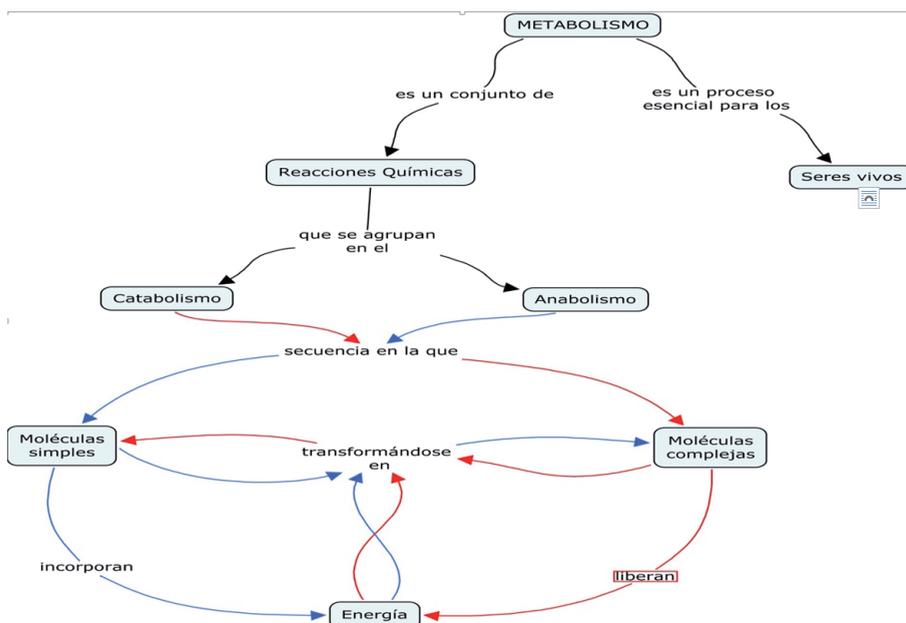


Figura 3. Representación mediante mapa conceptual del concepto “metabolismo”, en el máster MAES. Tomado de Gijón Puerta et al. (2010).

En segundo lugar (figura 4), presentamos un ejemplo de mapa complejo,

formación de recursos humanos para intervención en Desarrollo Infantil Temprano en Bolivia. Tomado de Fernández Cruz y Gijón Puerta (2014).

También a la investigación hemos llevado la utilización de *concept mapping*, como se muestra en las figuras 5 y 6, que incluyen ejemplos de investigaciones en las que se han empleado. En la primera, se comparó el conocimiento declarado frente al conocimiento en la acción de asesores de lenguas extranjeras en centros de profesorado. En la segunda, se representa la caracterización de la violencia interpersonal en el contexto español, a través de entrevistas biográfico narrativas a reclusos hombres.

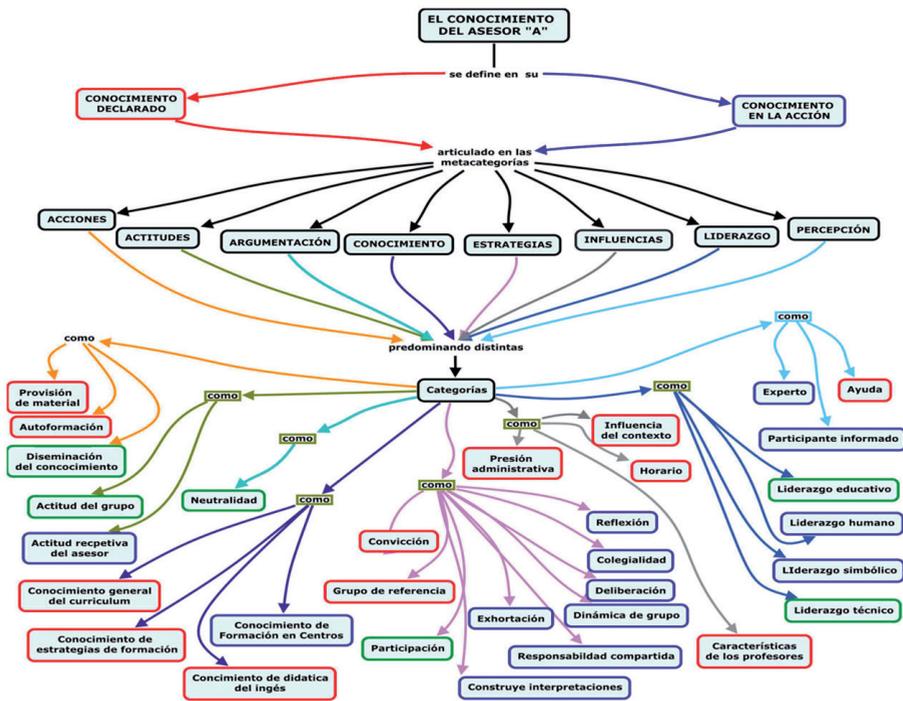


Figura 5. Uso de mapa conceptual para la comparación del conocimiento declarado y el conocimiento en la acción. Tomado de Rodríguez Higuera (2016).

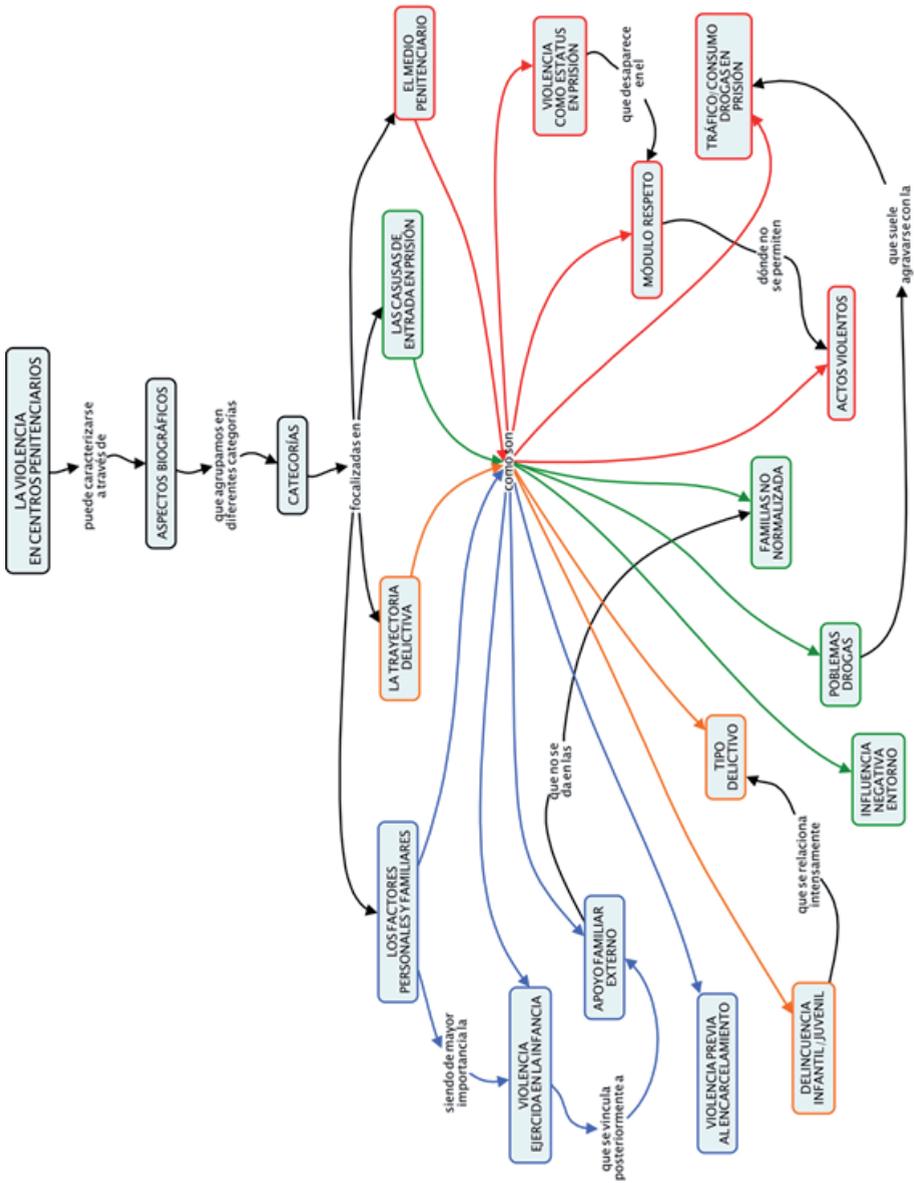


Figura 6. Uso de mapa conceptual para la caracterización de la violencia interpersonal en prisiones. Tomado de Gijón Puerta y Gijón (2018).

Conclusiones

Además de nuestra experiencia personal en el uso de los mapas conceptuales en distintos ámbitos de la educación superior, los datos obtenidos de la revisión realizada sobre las innovaciones e investigaciones que se han presentado en las CMC, pueden contrastarse con las investigaciones que se han desarrollado en las últimas décadas sobre el uso de los *concept mapping*.

Muchas investigaciones apuntan a la preponderancia del uso de mapas conceptuales en la educación superior frente a otros niveles educativos o formativos, utilizados para el desarrollo estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación superior (Montes de Oca Recio & Machado Ramírez, 2011), el fomento del aprendizaje cooperativo (Salinas & Cid Galán, 2016) o el incremento de la autoestima de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Preszler, 2004; Veloz, Rodríguez & Veloz, 2016).

También se puede constatar que los mapas conceptuales fomentan la reflexión (Hinck et al., 2006), favorecen la comprensión (Novak, 2013) y, a su vez, son instrumentos útiles para evaluar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Costamagna, 2001).

Se pone de manifiesto, así mismo, que los mapas conceptuales favorecen la comunicación y la acción docente, facilitando la interacción entre los estudiantes y el profesor, así como la que se produce entre iguales (Aydin et al., 2009). De esta forma, los mapas conceptuales emergen como una buena alternativa al aprendizaje memorístico, lo que los convierte en un instrumento poderoso para la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Valadares (2014, p.62), los mapas conceptuales constituyen "*una estrategia para externalizar la comprensión conceptual y proposicional que se tiene sobre un tema determinado*", facilitando el proceso de asimilación y comprensión.

Pero todos estos argumentos a favor de la utilización del *concept mapping* en el ámbito de la investigación educativa y la educación superior, no los convierte en el "bálsamo de Fierabrás" de las metodologías activas. Nuestra percepción en el uso de mapas conceptuales durante la última década, nos lleva a pensar que hay tres elementos que deben ser tenidos en cuenta: a) Por una parte, la realización de *concept mapping* no es algo intuitivo en los estudiantes, sino que requiere un entrenamiento, tanto en lo referente a la confección de mapas como en el *software* CmapsTools®; b) No todos los estudiantes se adaptan bien al trabajo con *concept mapping*, siendo para un cierto número de ellos una herramienta que nunca llegan a dominar

y que no les facilita el aprendizaje significativo; y c) el trabajo con *concept mapping* no es rápido, aunque pueda producir excelentes resultados de aprendizaje, por lo que no es positivo su empleo como metodología exclusiva o muy frecuente, en detrimento de otras metodologías activas. Por todo ello, pensamos que los *concept mapping* alcanzan su mayor eficacia cuando se combinan con otras metodologías activas, se capacita y entrena a los estudiantes antes de su uso e, incluso, cuando se da libertad para que éstos elijan otros tipos de forma de representación del conocimiento que pudieran ser más atractivos para ellos.

Como han puesto de manifiesto Labrador, Andreu y Ribes (2008), este tipo de cambios en las prácticas docentes llevará a la aparición de profesionales creativos y reflexivos, con sólidas bases de conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de realizar un aprendizaje a lo largo de la vida, y con habilidades comunicativas imprescindibles en la sociedad actual.

Bibliografía

Aguilar, M.L. (2006). El mapa conceptual y la teoría sociocultural. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. En A. J. Cañas, J. D. Novak, Eds. *Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping*, San José, Costa Rica.

Araya-Rivera, C. (2016). Diseño de una radio estudiantil con mapas conceptuales. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping*, 2, 310-313. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Aydin, S. et al. (2009). The contribution of constructivist instruction accompanied by concept mapping in enhancing pre-service chemistry teachers' conceptual understanding of chemistry in the laboratory course. *Journal of Science Education and Technology*, 18(6), 518-534.

Campbell, L.O. (2016). Iterative concept mapping: the role of peer review. In Cañas A., Reiska, P., & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping*, 2, 325-330. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Cañas, A. et al. (1997). Colaboración en la construcción de conocimiento mediante mapas conceptuales. VIII Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia. La educación a distancia como una solución de calidad para el siglo XXI. San José, Costa Rica, EUNED: XXXV-XLII.

Chei-Chang, Ch., Li-Tze, L., & Yu-Qian, L. (2012). Effect of Novak Colorful Concept Map with Digital Teaching Materials on Student Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64(9), 192-201.

Costamagna, A.M.T. (2001). Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(2), 309-318.

Díaz, J. R. (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica-propuesta didáctica en construcción. *Educere*, 6(18).

Fernández Cruz, M., & Gijón Puerta, J. (2014). *Plan Estratégico de Fortalecimiento de Recursos Humanos en Desarrollo Infantil Temprano (DIT) para el Programa "Crecer Bien para Vivir Bien". Estándares y modelo de gestión para centros infantiles de 0 a 4 años*. Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo.

Gijón Puerta, J., & Gijón, M.K. (2018). *Percepciones de los internos sobre las causas del comportamiento violento en prisión y su representación mediante el uso de mapas conceptuales*. Eighth International Conference on Concept Mapping. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia, 2018.

Gijón Puerta, J. (2010) *La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con CmapTools*. Congreso Internacional Reinventar la Profesión Docente. Universidad de Málaga.

Gijón Puerta, J. et al. (2010). *Experiencia de uso de mapas conceptuales en la enseñanza superior* (CD Interactivo). Sevilla: Fundación ECOEM.

Gijón Puerta, J., & Crisol Moya, E. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.

González, F. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama en V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

Guerrero Barrios, J. (2016). Mapas conceptuales y desarrollo de funciones intelectuales complejas. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping*, 2, 382-383. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Hinck, S.M., Webb, P., Simns-Giddens, S., Helton, C., Hope, K., Utley, O., Savinske, D., Fahey, E. & Yarbrough, S. (2006). Student learning with concept mapping of care plans in community-based education. *Journal of professional nursing*, 22 (1), 23–29.

Ibáñez-Cubillas, P. (2016). El uso de mapas conceptuales para desarrollo de competencias. En J. Gijón Puerta (Coord.) *Formación por competencias y competencias para la formación: perspectivas desde la investigación*, 133-142. Madrid: Síntesis.

Ibáñez-Cubillas, P., Gijón Puerta, J., & González, F. (2014). Revisión del conocimiento acumulado sobre mapas conceptuales a través del análisis de comunicaciones presentadas en los 5 congresos mundiales. In P.R. Correia, M.E.I. Malachias, A.J. Cañas & J.D. Novak, *Concept mapping to learn and innovate of Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping*, 2, 419-426. São Paulo, Brazil. University of São Paulo.

Ibarra Rodríguez, J.A., & Hernández Levi, B.S. (2016). Exploración metodológica para el diseño e implementación de un itinerario flexible de aprendizaje basado en mapas conceptuales. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping*, 2, 183-198. Tallinn, Estonia. Tallinn University

JaeHwa, L., & Aviv, S. (2012). Knowledge maps for e-learning. *Computers & Education*, 59 (2), 353–364.

Marriott R.C.V., & Lupion Torres, P. (2016). Formative and summative assessment of concept maps. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping*, 1, 98-111.

Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E.F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.

Novak, J.D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 937-949.

Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender: La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.

Novak, J.D. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge - Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations (2nd. ed. ed.). New York: Routledge.

Novak, J.D. (2013). Empowering Learners and Educators. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(1), 14 – 24.

Páramo Iglesias, M.B., Pérez Galán, R., & Ruiz Rey, F.J., (2016). Metodologías activas para la formación con tecnologías. En Gallego-Arrufat, M.J. & Raposo-Rivas, M., *Formación para la educación con tecnologías*. 111- 121.

Pérez de Villareal, M., & González, F. (2016). Teaching experimental sciences using cmaptools software for the design of knowledge models in the Degree of Primary Education Teaching (DPET). In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping, 2*, 183-198. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Preszler, R. (2004). Cooperative Concept Mapping: Improving Performance in Undergraduate Biology. *Journal of College Science Teaching*, 33(6), 30-35.

Rodríguez Higuera, S.L. (2016). Competencias del asesor de formación en el ámbito de las lenguas extranjeras. En J. Gijón Puerta (Coord.) *Formación por competencias y competencias para la formación: perspectivas desde la investigación*, 107-119. Madrid, Síntesis.

Salinas, C.M., & Cid Galán, M.L. (2016). Aprendizaje cooperativo con mapas conceptuales. In Cañas A., Reiska, P., & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping, 2*, 365-367. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Valadares, J.A. (2014). Organizadores Gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa - Diagramas em Vêe Mapas de conceitos. Óbidos/Portugal: Várzea da Rainha Impressores SA.

Vasques, D.G., Gomes, F., Galindo, J.F., & Martins, P. (2016). Verbka: an approach to building causal concept maps based on verbal semantics. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping, 2*, 51-61. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Veloz, J., Rodríguez I., & Veloz, E. (2016). Propuesta de modelo educativo usando aprendizaje significativo para la carrera de ingeniería en computación IPN, México. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping, 2*, 343-345. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

Villalon, J.J., & Calvo, R.A. (2011). Concept Maps as Cognitive Visualizations of Writing Assignments. *Educational Technology & Society*, 14(3).

Villanueva Vargas, I.N. (2016). Aportación metodológica al modelo CMAC para el análisis cualitativo mediante mapas conceptuales. In Cañas A., Reiska, P. & Novak, J. *Innovating with Concept Mapping Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping, 2*, 11-19. Tallinn, Estonia. Tallinn University.

EPÍLOGO

Reflexiones universitarias en el arte de educar acaba de ser entregado en su tercer volumen. A alguno le podrá parecer una aventura de éxito, a otro, una de perseverancia y a otros, quizás con una historia parecida a la de este volumen, les parecerá el afán de una locura que pretende lanzar ideas sobre el asunto de la educación o sobre lo que la educación debiera producir, alguna que otra investigación cargada de talento o de empeño y, ojalá, alguna que otra producción de conocimiento, tan cacareado y repetido en las academias y en los sistemas de educación, como el nuestro, a través de la Ley Aveliño Siñani y Elizardo Pérez, la 070, que nos endosó más doctrina que criterios educativos.

Los empeños que siguen aunando mentes, especialidades y procedencias diversas sigue valiendo la pena y sigue dando sus frutos y sus aventuras prueban la calidez de la colaboración.

El arte de este volumen puede consistir en lo que podemos dilucidar, producto de nuestros estruendos o presencias en el aula o en el trabajo de campo. El producto es de quienes ven que su acción intelectual no acaba ni se reduce en ninguna de sus partes ni actuaciones. La dinámica de que no nos acabamos de completar cuando reflexionamos y ponemos a consideración los contenidos de las reflexiones.

No sabemos si es atrevido parafrasear a los politólogos: el ser pensante debiera producir ideas bajo toda circunstancia (esto a propósito de "el hombre es un animal político). Nuestro raciocinio debería reflexionar, sistematizar, profundizar, averiguar más sobre lo que ejercemos, nos llama la atención o nos desafía, lo contrario sería como lucir llamativos sombreros, gorras o plumas en nuestras cabezas o pintar cursis formas en nuestros corazones. Nuestro raciocinio debería saber darse cuenta y hacerlo constar.

No sabemos si ustedes han recorrido las páginas de este volumen en sistemática conquista de sus artículos o sólo se han quedado con algunos y han prescindido de otros. Cualquiera haya sido su manera de aventura habrán cosechado más de una opinión, en esto han sido también ustedes, los lectores reflexivos, los que han dado más dinámica a estos aprestos que nunca intentaron decir la última palabra; si este fuera el caso, deberíamos decretar nuestra jubilación y dedicarnos al negocio, quizás, de la motivación o a la de cuidar de otras cosas,

del jardín por ejemplo, un oficio no menos desafiante; los que tienen familias pudieran dedicarse a tiempo completo a ser abuelos y entregar la parte de sus ideas a contemplar los tamaños y talentos de estos pequeños que empiezan a entablar lo real con lo abstracto, más que sólo la fantasía con la realidad. Incluso en estos intentos de retiro surgen las ideas y las escaramuzas de enfrentarse al conocimiento mediante el barrunto de las ideas.

Consideramos que no existe mayor desafío que la reflexión para producir alguna que otra idea. Si la intención nuestra fuera decir la última palabra deberíamos renunciar a la ciencia y a las ideas porque correríamos el peligro político de fabricar ideas casi perfectas (la risa es nuestra) y practicar intereses de grupo que intentan justificar las perfecciones que nunca se cumplen, sino que se traicionan. La ciencia debería tener un carácter ecológico, no sólo porque trate temas sobre la tierra, sino porque no debería extinguir las ideas y considerarlas acabadas; esto, en breve, sería el suicidio y el decreto del exterminio de las ideas. Menos mal que contra esto existen mentes atrevidas, críticas, originales y aunadas.

En el volumen se enfrentaron al variopinto asunto de los que se atreven con sus ideas desde sus especialidades o desde sus intentos de diálogo. Cada vez que uno se atreve con alguna que otra idea siempre se da cuenta de lo falible que es, de que hay tanto que hacer y entender, tanto que transformar y aportar, a pesar de que nuestros aportes no sean tomados en cuenta o no sean de la ralea de lo grande y que sólo le hagamos cosquillas a algo y provoquemos la sonrisa de alguien que al no producir idea alguna quiera regalarnos su risa, esperemos que no de envidia, sino de compasión.

*Los que aportan en este volumen son, quizás, como aquel sabio árabe que se presenta a un congreso ataviado con su indumentaria árabe. La academia no lo toma en serio. Una vez que se viste de occidental y dice las mismas ideas es reconocido y felicitado. Este pasaje corresponde a Antoine de Saint-Exupéry en su **Le Petit Prince** (2001). Nosotros no quisimos despojarnos de nuestros trajes, que son nuestras ideas desde nuestras realidades, circunstancias y situaciones, y preferimos barruntar ideas desde el Sur, el Norte, el Centro, el Este y el Oeste, desde diferentes ranuras y fortalezas. Despojar a la ciencia de su realidad y su peculiaridad contextual sería entenderla como única, hegemónica y, nuevamente, occidental, como la que da la letra, la grafía, las ideas y legitima la existencia de los distintos desde un eje de dominio y dominación.*

El entramado que nos distrajo responde a los afanes de dialogar ideas desde diferentes perspectivas, especialidades y realidades. Suponemos que esto es lo que se proclama como inter y multi disciplinar. Este volumen quiso ser más que

eso, fue el empeño de encontrar a inquietos investigadores que en diferentes latitudes y aulas, laboratorios o paseos, procuran encontrarse con las ideas, producto de sus interacciones educativas o de sus desafíos.

Algunos sistematizan, otros se atreven con más, procuran regalarnos hallazgos, otros se lanzan a la mar de las ideas con ensayos, otros apuntan a entregarnos estudios de caso, producto de trabajos de campo, por eso discuten sus hallazgos en diálogo con academias diversas y dispersas o sólo nos entregan su humilde postura de que no están inventando la pólvora y que sólo se adscriben a lo que alguien inauguró como idea o conocimiento particular.

Es probable que se nos ocurra un cuarto volumen, ni mejor ni peor, sólo producto de que las ideas y los desafíos nos siguen haciendo cosquillas y siguen provocándonos barruntos que bien pueden valer la pena que nos detengamos a sistematizar, investigar o a idear. Si esto ocurriera no nos acusen de que el virus de la investigación, el diálogo o la ciencia se nos hayan metido hasta por los poros, acúsenos de nuestras falencias y, probablemente de querer torturarlos con nuestras cosas. Esto es culpa puramente de que disfrutamos de darnos cuenta de las cosas y que nos gusta, a nuestro modo, de hacerlo constar.

El gusto no es menor cuando el susto no nos paraliza.

F. César Maldonado Sanabria, S.I.

La presente edición se terminó de imprimir
el mes de febrero de 2020 en

“Imprenta Rayo del Sur”

Calle Colón N° 107

Tel/Fax: 4-6428699

Sucre - Bolivia

*Reflexión, arte, educación forman parte de este entramado. Vamos al asunto de reflejo en la reflexión, por eso de que el producto de nuestros pensamientos pueda referirse a la consecuencia que nuestras experiencias, académicas o no, nos provocan. No se puede inventar nada si es que la mente y la experiencia no provocaran pensamientos e ideas.

Del arte, también de la artesanía (con la queja puesta en quienes quieren distinguir la misma porfía), nos atrevemos a decir que es algo así como la calidad del birlibirloque, la del trapequista, el mago, el asunto de procurar algo que pueda ser nuevo, no sólo copia ni repetición. En alguna etapa de nuestras vidas nuestros maestros pudieron habernos dicho que la manera de ser mejor era superar a los maestros, algunos dirían, asesinar al maestro con más calidad y cualidad. En esto puede consistir el arte, procurar generaciones mejores que las nuestras. Arte y artesanía más altruista pudieran ser un logro humilde, sin la humillación egoísta de que uno transcurre en la intelectualidad para que le repitan, admiren o immortalicen.

Educación, palabra mayor o engaño de mayor tamaño. Esto puede ir desde la alienación que quiera reducir la educación al buen transcurrir en la sociedad, manteniendo las cosas tal cual. La educación también puede consistir, y por aquí nos inclinamos, en el aporte que quiera ver cambios y transcurso novedosos y mejores en los pueblos y culturas. Esto puede ir desde la protesta contra la privatización del saber con patentes, hasta la desigualdad cada vez más rampante entre los que pueden costear una buena formación y los que se quedan en las ilusiones porque las diferencias no quieren permitir mentes ni razonamientos iguales.

La universidad, o es el trono de la masificación de la mediocridad, o puede ser el centro de la innovación con el peligroso paso de que se pueda formar élites de dominación que patentan ideas y creaciones y convierten al resto en simples consumidores. También quisimos decir que si no nos atrevemos a pensar y a hacerlo constar podemos lograr los mismos pasados en el futuro, la masificación de la doctrina y el mismo estado de cosas mediante el pretexto de la educación.

Los coordinadores

ISBN: 978-99954-2-166-3

