



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

María Lourdes Piñero Martín, Francis Carolinã González Pérez & Elba Franciscã Ávila Perozo
Editoras



PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

María Lourdes Piñero Martín, Francis Carolina González Pérez & Elba
Francisca Ávila Perozo

Editoras



**PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES**

Barquisimeto, estado Lara. Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL No.: LA2021000091
ISBN: 978-980-7464-31-4
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008>
©Unidad de Publicaciones UPEL; IPB
© FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL
Barquisimeto, 2021



© María Lourdes Piñero Martín, Francis Carolina González Perez & Elba Francisca Ávila Perozo
Editoras
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+584145230717

CRÉDITOS

Arte de la portada: Héctor Sánchez, *Artista Plástico larense* Barquisimeto Venezuela
Diseño y Diagramación: Dra. Elba Ávila UPEL IPB, Venezuela
Revisión: Dra. Francis González, UPEL IPB, Venezuela
Apoyo Técnico: Lic. Ana Gabriela Colmenares, UPEL IPB, Venezuela

Las contribuciones presentadas en el presente libro han sido arbitradas por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

<https://investigacion-upelipb.com/instrumentos-de-arbitraje/>

Para referenciamiento del libro en general:

Piñero, M.L.; González, F. & Ávila, E. (Eds.) (2021). *Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano*. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008>

Para referenciamiento de los colaboradores:

Apellido, Inicial del Nombre; Apellido, Inicial del Nombre, & Apellido, Inicial del Nombre. (2020)
Título de la contribución. Pp. xx-xx. En: Piñero, M.L.; González, F. & Ávila, E (Eds) (2021)
Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano UPEL IPB. DOI

Este libro está indexado en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB



AUTORIDADES DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago

Rector

Dra. Doris Pérez Barriento

Vicerrectora de Docencia

Dra. María Teresa Centeno

Vicerrectora de Extensión

Dra. Moraima Estévez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. Nilva Liuval de Tovar

Secretaria

AUTORIDADES DE LA UPEL-IPB

Dr. Nelson Silva

Director Decano

Dra. Marianela Mendez Cubillán

Subdirectora de Docencia (E)

Dr. Oscar Chapman

Subdirector de Extensión

Dra. Mercedes Moraima Campos

Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dra. Norelvis Saturnini

Secretaria (E)

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. María Lourdes Piñero Martín

Coordinadora Editorial

Ph.D. Francis González

Editora Adjunta

Ph.D. Elba Ávila

Coordinadora del Comité Científico

Coordinador de Traducción

Ph.D. Gerardo Corbo

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

Ph.D. Edwin Esteban Rivera.

Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

Ph.D. Carmen Varguilla

Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3834-2474>

Ph.D. María Giuseppina Vanga

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0003-0143-8381>

Ph.D. Argenis Montilla

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
<http://orcid.org/0000-0001-9739-4971>

Ph.D. Nelcar Camacho

Universidad de Especialidades Turísticas, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1892-8117>

Ph.D. Debbie Carmona

Instituto De Educación Superior Sindicato De Educadores De Buenos Aires. Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-6942-9943>

Ph.D. Mercedes Inciarte

Atlantis University, EEUU
<https://orcid.org/0000-0002-1813-5283>

Ph.D. Blanquita García

Universidad del Zulia, Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>

Ph.D. Carlana Astudillo

Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-8758-6352>

Ph.D. Juan Hernández

Universidad Politécnica Territorial José Antonio Páez. Venezuela
<http://orcid.org/0000-0003-1737-5880>

Ph.D. Alfonso Carrillo

Universidad Politécnica Experimental Antonio José de Sucre. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-9728-7690>

Ph.D. María del Pilar Alonso

Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-9622-1750>

Ph.D. Mariangel Herrera

Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-1550-3981>

Ph.D. Roberto Ontiveros

UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-4272-6518>

Ph.D. Maria Eugenia Rivera

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-8300-6915>

Ph.D. Elba Ávila

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2794-2658>

Ph.D. María de la Soledad Bravo

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-0144-1815>

Ph.D. Isabel Suarez

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-2353-4657>

Ph.D. Yarinés Perdomo

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-3355-9233>

Ph.D. Francis González

UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-2115-5576>

ACERCA DE LOS AUTORES

Ricardo Antonio Cristi López

Profesor de Historia, Magister en Gestión y Liderazgo educacional y Doctor en Ciencias de la Educación del Centro Universitario de Tepic, México. Director de programas de Magister y de Educación Continua de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello y Docente de la Universidad de Deusto, España. Director académico del proyecto Tuning para Latinoamérica. Docente investigador en la Universidad Andrés Bello, Chile. Correo electrónico: ricardocristilopez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4642>

Adolfo Antonio Quinteros Cerpa

Licenciado en Filosofía, Universidad de Valparaíso, con estudios de Postgrado en Filosofía de las Ciencias en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), Máster en Gestión Educacional por IEDE y Doctor en Ciencias de la Educación. Basta experiencia realizando labores de docencia e investigación en educación superior. Rector del Instituto Profesional Projazz de Chile. Docente investigador en la Universidad Andrés Bello, Chile. Correo electrónico: adfquinteros@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2328-2058>

Rosaura Guerra Oñate

Bachiller pedagógico de la Institución Educativa Nuestra Señora del Buen Suceso en Nemocón Cundinamarca, Psicóloga de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Maestría en Teoría y Práctica de la Prosocialidad y sus Aplicaciones a la Logoterapia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Belloso Chacín de la ciudad de Maracaibo Venezuela. Docente investigadora de Universidad Popular del Cesar, Colombia. Correo electrónico: rosauraguerra@ncesar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2021-0043>

Doris Magaly Colina Sánchez

Postdoctora en Estado, Políticas Públicas y Paz Social, Doctora en Ciencias Políticas (Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, (URBE), Venezuela); cargo Docente Titular del Programa de Psicología Universidad Popular del Cesar (UPC), Docente universitaria de Doctorado (URBE) y de pregrado (UPC) investigación y extensión dictando Módulos de Diplomados en Investigación, Coordinadora de Comité de Investigación de Psicología y miembro de Grupo de Investigación TC-Psi y Red Internacional de Desarrollo Fronterizo e Integración Latinoamericana (RINDEFIL), Miembro de la red de docentes de América Latina y el Caribe (RedDolac). Correo electrónico: doryscolina@unicesar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-2196>

Melissa Paola Sosa Ochoa

Psicóloga, en la Universidad del Magdalena en la ciudad de Santa Marta; especialista en Docencia Universitaria, en la misma universidad. Especialista en Evaluación Clínica y Tratamiento de Trastornos Emocionales y Afectivos de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz en la ciudad de Bogotá D.C., Magister en Psicología Clínica. Docente del programa de Psicología de la Universidad Popular del Cesar, UPC, Colombia. Correo electrónico: melissasosa@unicesar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9161-0714>

Tógliatty Toro de Jiménez

Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña, Maestría en Gerencia Educacional, Maestría en Literatura Latinoamericana y Caribeña. Docente Ordinario de Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Investigadora participante del Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Trino Borges”, UPEL. Venezuela. Correo electrónico: togliattydejimenez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/000-001-7743-4278>

Ana Jacqueline Urrego

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Magister en Educación Superior (UPEL-IPB). Docente en la Universidad Iberoamericana del Ecuador en las asignaturas de titulación. Docente ocasional de Posgrado en la Universidad Técnica de Ambato en el área de metodología y evaluación del aprendizaje. Docente investigadora de Universidad Iberoamericana del Ecuador. Correo electrónico: anaurrego70@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4799-7931>

Gabriela Rivas Urrego

Magister en Educación mención Investigación Educacional (Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto). Docente adscrita al Instituto Tecnológico Quito Metropolitano. Experiencia docente del área tecnológica y del eje heurístico mediando cursos de Programación, Base de Datos, Redes Informáticas, Investigación Educativa, Estadística aplicada a la Educación, Investigación cualitativa. Docente investigadora de Instituto Tecnológico Superior Quito Metropolitano. Correo electrónico: gabrielarivasu@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>

Mayra Riera Montenegro

Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia (Universidad Técnica de Cotopaxi). MSc. en Educación con Énfasis en Investigación Socioeducativa (Universidad de la Sabana, Colombia). Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi. Correo electrónico: mayra.riera2308@utc.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2722-9641>

Milagros Morales Rangel

Master's degree in Business Administration - Data Analytics and Business Intelligent, Atlantis University, USA. Accounting and Financial Specialist, UNELLEZ, Venezuela. Correo electrónico: Info.milagrosmorales@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-2330>

José René Arroyo Ávila

Ingeniero Industrial en Electrónica; Maestro en Sistemas de Información, Maestro en Administración y Maestro en Educación y TICS; Doctor en Administración con Posdoctorado en Investigación Cualitativa. Experiencia laboral en el Sector Gubernamental y de Iniciativa Privada. Especialista en: Administración Estratégica, Administración de Tecnologías de Información, Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Emprendedurismo. Es Académico-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: rarroyo@uach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8030-8472>

María del Rosario de Fátima Alvidrez Díaz

Contador Público; Maestra en Administración de Recursos Humanos; Doctora en Administración. Posee experiencia laboral en el Sector Gubernamental e Iniciativa Privada. Especialista en Imagen Profesional, en Imagen Pública y en Gestión del Talento Humano. Es Académica-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Correo electrónico:malvidre@uach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4251-8516>

Oscar Alejandro Viramontes Olivas

Doctor en Ciencias Agropecuarias, Doctor en Administración, Posdoctorado en educación para la diversidad ética y cultural. Posee experiencia laboral en el Sector Gubernamental e Iniciativa Privada. Escritor inscrito en el Catálogo Bibliográfico de la Literatura en México, por el Instituto Nacional de Bellas Artes Autor de 15 libros sobre Crónicas Urbanas en México. Es Académico-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Correo electrónico:violioscar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0494-4127>

Magda Francisca Cejas Martínez

PhD. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo UNACH- y docente Titular la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador. Doctora en Ciencias Empresariales y Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas. Correo electrónico:magda.cejas@unach.edu.ec ORCID:<https://orcid.org/0000-002-0618-3608>

Mayra Fernanda Quíñonez Bedón

Candidata a doctora del programa Doctorado en Cs. Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Docente Investigadora de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, sede Latacunga Ecuador. Ingeniera en Ecoturismo. Magister en Gerencia de Proyectos en Ecoturismo. Correo electrónico:mfquinonez@espe.edu.ec ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3028-9805>

Juan Pablo Morales Corozco

Director de Gestión de Ambiente del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del cantón Gonzalo Pizarro, Sucumbíos Ecuador. Ingeniero Químico. Universidad Central del Ecuador. Postgrado en investigación y desarrollo en la Universidad Tecnológica Equinoccial. Especialista en auditorías de sistemas de gestión de calidad de la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador. Doctorante del programa de Gestión Ambiental. UNELLEZ Venezuela. Correo electrónico:j.p.shevarajo@gmail.com ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4538-4488>

Eliomar Jiménez Sierra

Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña, Maestría en Gerencia Educacional, Maestría en Tecnología y Desarrollo de la Instrucción. Docente Ordinario de Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Coordinador del Programa de Tecnología de Información y Comunicación PROTIC UPEL-IPB Venezuela. Correo electrónico: correo electrónico :eliomarjs@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5341-9436>,

Yovany Alberto Arroyave Rave

Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Magister en Historia de La Universidad Nacional De Colombia, Magister en Hermenéutica Literaria de La Universidad EAFIT de Medellín , Estudiante de Doctorado em Educación Superior de La Universidad De Antioquia. Docente investigador de La Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico:yovany.arroyave@udea.edu.co ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2613-1925>

Mayra Araceli Nieves Chávez

Profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro en la Facultad de Psicología, licenciada en Sociología, maestra en Sociología de la Educación y doctora en Educación, Desarrollo y complejidad. Publicación en ocio y recreación, educación social, educación ambiental y vida cotidiana. Imparto clases de ocio y recreación y educación social, México. Correo electrónico:mayra_marzo6@hotmail.com ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3934-809>

Beatriz Elena Muñoz Serna

Licenciada en Lenguas Modernas en Inglés, candidata a Maestra en Ciencias de la Educación, docente en la Facultad de Lenguas y Letras y de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. Áreas de trabajo en didáctica y docencia de lenguas, sustentabilidad, educación en línea e investigación en aula. Experiencia en gestión escolar, reestructuración y evaluación de programas educativos, México. Correo electrónico:munoz@hotmail.com ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-0324-2235>

Juan Carlos Araque Escalona

Profesor en Lengua y literatura egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Literatura Latinoamericana egresado de la Universidad de Los Andes. Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente es docente investigador en la carrera Educación Básica en la Universidad Técnica de Cotopaxi, de Ecuador. Correo electrónico:juan.araque9454@utc.edu.ec ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2684-7889>

Isabel Teresa Suárez Pérez

M.Sc. en Gerencia Educacional, M.Sc. en Educación Técnica, PhD. Ciencias de la Educación. Docente – Investigadora. Tutora y asesora de trabajos de grado. Ponente y Conferencista en eventos nacionales e internacionales Autora en revistas arbitradas: Arbitro de revistas científicas. Publicaciones 2020: Libro Técnicas e Instrumentos de Investigación. Teoría y Práctica para el Diseño y Validación. Correo electrónico:isabels169@hotmail.com ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2353-4657>

María Lourdes Piñero Martín

Dra. En Ciencias, Mención Investigación (URBE, Venezuela); Mg.en Gerencia Educativa, (UNY, Venezuela); Mg.Sc. en Planificación y Gerencia en la Ciencia y Tecnología (LUZ, Venezuela), Lic. En Educación, mención, Cs. Sociales, (LUZ, Venezuela). Docente investigadora titular de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Venezuela. Correo electrónico:malopima11@gmail.com ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-7038-2871>

María Giuseppina Vanga

PhD. en Arquitectura (LUZ, Venezuela), MgS. en Gerencia Empresarial (URBE, Venezuela), Ingeniero en Computación (URBE, Venezuela), Técnico Superior en Informática (UTPEC, Venezuela), y es docente investigadora de la Universidad Técnica de Manabí, en Portoviejo, Ecuador. Correo electrónico:maria.vanga@utm.edu.ec ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-0143-8381>

CONTENIDO

	Pág
<u>PRESENTACIÓN</u>	9
María Lourdes Piñero	
<u>CAPÍTULO I</u>	13
Decadencia de la teoría del capital humano en los sistemas de educación superior latinoamericanos. <i>The decay of the theory of human capital in latin american higher education systems.</i> Ricardo Antonio Cristi López y Adolfo Antonio Quinteros Cerpa. <i>Chile</i>	
<u>CAPÍTULO II</u>	33
Factores prosociales y reflexión autocrítica en las actitudes violentas de jóvenes universitarios <i>Prosocial factors and reflection self-criticism in the violent attitudes of university young people</i> Rosaura Guerra Oñate; Doris Magaly Colina Sánchez & Melissa Paola Sosa Ochoa. <i>Colombia</i>	
<u>CAPÍTULO III</u>	83
RSU como gestión universitaria: estrategia de gestión, pedagogía y didáctica. Interculturarizar lo humano <i>RSU as university management: management, pedagogy and teaching strategy. Interculturize the human</i> Tógliatty Toro de Jiménez. <i>Venezuela</i>	
<u>CAPÍTULO IV</u>	114
La praxis pedagógica en el contexto de tres Universidades del Ecuador: una aproximación desde diferentes áreas profesionales. <i>The pedagogical praxis in the context of three Universities of Ecuador: an approach from different professional areas.</i> Ana Jacqueline Urrego; Gabriela Rivas Urrego & Mayra Riera Montenegro. <i>Ecuador</i>	
<u>CAPÍTULO V</u>	142
COVID-19 impacta educación remota y psicología estudiantil. COVID-19 impacts remote education and student psychology. Milagros Morales Rangel. <i>Estados Unidos</i>	
<u>CAPÍTULO VI</u>	172
Decisiones disruptivas en el entorno universitario ante la nueva realidad educativa <i>Disruptive decisions in the university environment before a new educational reality</i> José René Arroyo Ávila; María del Rosario de Fátima Alvidrez Díaz & Oscar Alejandro Viramontes Olivas. <i>México</i>	

CAPITULO VII **199**

La formación por competencias en el docente universitario de la zona 3 del Ecuador.
The training by competences in the university teacher of zone 3 of Ecuador
Magda Francisca Cejas Martínez, Mayra Fernanda Quiñonez Bedón & Juan Pablo Morales
Corozco, Ecuador.

CAPITULO VIII **222**

Mecanismos de violencia en la universidad: infecunda comunidad de intereses espirituales
Mechanisms of violence in the university: sick community of spiritual interests
Eliomar Jiménez Sierra. Venezuela

CAPITULO IX **253**

Los saberes didácticos experienciales: Reflexiones para el abordaje de una problematización.
Experienteful teaching knowledge: Reflections for addressing a problem
Yovany Alberto Arroyave Rave. Colombia

CAPITULO X **281**

La ausencia del buen humor y la amorosidad en la educación a distancia.
The absence of good humor and amorous in distance education.
Mayra Araceli Nieves Chávez & Beatriz Elena Muñoz Serna. México

CAPITULO XI **302**

Breves apuntes acerca del origen del español (desde sus inicios hasta 1492): Implicaciones para una didáctica en la educación superior.
Brief notes about the origin of Spanish (from its beginnings to 1492): Implications for a didactics in higher education.

Juan Carlos Araque Escalona. Ecuador

CAPITULO XII **329**

Saberes y haceres de los docentes universitarios ante periodos de educación interrumpida.
University teacher's know-how and doing on interrupted education periods.
Isabel Teresa Suárez Pérez, María Lourdes Piñero Martín, María Giuseppina Vanga.
Venezuela, Ecuador.

PRESENTACIÓN

Dra. María Lourdes Piñero Martín

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Coordinadora Editorial de la Obra.
<http://orcid.org/0000-0002-7038-2871>
malopima11@gmail.com

El año 2020 ha significado para la humanidad posmoderna transitar por uno de los más significativos desafíos a la superación de lo que se ha dado por llamar: “vivir en la normalidad” personal, social y organizacional en medio de las medidas de aislamiento y confinamiento impuestas por los gobiernos del planeta, a los fines de frenar la avanzada de la pandemia originada por el virus del SARS COVID 19.

Tal vez el sistema educativo constituye el escenario de mayor afectación ante las medidas de confinamiento social, llevando al replanteamiento inmediato en la continuidad de la prestación de los servicios pedagógicos a todos los niveles educativos. Es así como las universidades, representan uno de los contextos educativos de más rápida respuesta a la continuidad de las actividades académicas en aislamiento social, en tanto estas instituciones vienen siendo las pioneras en el uso de la virtualidad desde la década de los años noventa (90) del pasado siglo XX.

Pese a ello, la abrupta interrupción de todas las actividades académicas (docencia, innovación y extensión) por la vía de la presencialidad representó un verdadero reto para las

universidades del planeta, pero especialmente para las instituciones universitarias latinoamericanas. Las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad de los estudiantes y docentes, la poca preparación de muchos docentes en la adecuación pedagógica a las herramientas de educación a distancia, la interrupción de los procesos de investigación, limitada capacidad de infraestructura tecnológica, la baja sustentación reglamentaria para el desarrollo y aceptación de los procesos académicos totalmente virtuales, escasos recursos presupuestarios para la ampliación y/o mantenimiento de plataformas virtuales, entre otros, son algunos de los problemas que las IES en Latinoamérica han tenido que enfrentar, a los fines de cumplir éticamente sus compromisos misionales ante la sociedad. Ante tales escenarios, surge la inquietud: ¿cómo asegurar o mantener la calidad de los servicios académicos?

En materia de calidad, puede que el escenario de confinamiento, se constituya en la ventana que ha permitido dar visibilidad a los problemas que muchas universidades latinoamericanas han venido presentando, y que han sido expuestas en informes como los presentados por la IESALC (2020) o el BID-Universia (2020). No obstante, el Informe del BID/UNIVERSIA (2020) propone la paulatina consolidación de un nuevo modelo de práctica universitaria que trasciende a la emergencia, aludiendo que la transformación digital universitaria no es una simple mutación digital, sino que ha galvanizado una transformación cultural en la experiencia universitaria, por lo que, a todas luces, las universidades deben reformarse porque la sociedad también lo está haciendo.

Una de las actividades académicas que mayores dificultades han evidenciado las universidades en tiempos de pandemia es la investigación. Si bien es cierto que el COVID 19 y la pandemia, se han constituido en los ejes temáticos de un gran porcentaje de las investigaciones y la publicación de artículos, se hace necesario la reconfiguración de la dinámica de la ciencia académica en atención a los problemas singulares que nos afectan con o sin COVID, de modo que se estimule la “Difusión sobre estrategias para la continuidad de los procesos y proyección de la investigación” (Paredes *et.al.*, 2020), lo cual significa mantener

una actitud “anticipatoria” de los problemas y fenómenos de estudio, y no solo reactiva.

La continuidad de “hacer ciencia” en los espacios académicos y divulgarla a través de la potenciación de las redes de conocimiento, puede significar la posibilidad de constituirse como mecanismos singulares para representar los espacios motivadores que permitan dar visibilizar a la investigación universitaria, toda vez que según Gallach (2020) existe una conexión esencial entre la libertad y el conocimiento académico, la investigación y la innovación “¿Qué nos va a dar nuestra libertad durante esta pandemia? La ciencia, la investigación [...] Solo mediante la colaboración académica podremos ganar esta batalla. Esto es, ahora mismo, más importante que nunca”.

Este compromiso por contribuir en la divulgación del saber científico y académico en el ámbito bibliográfico universitario constituye la motivación de la Unidad de Publicaciones de la UPEL IPB, al presentar de manera inédita un espacio para la visibilidad de alternativas de reflexión crítica e investigativa a la luz de las Experiencias Educativas en el Contexto Universitario Latinoamericano, en su edición 2021.

El proceso editorial de esta obra, contó con la participación de veinte (20) árbitros nacionales e internacionales, quienes gentilmente nos apoyaron con la revisión formativa de doce (12) contribuciones y en las que participan veinticuatro (24) autores, de diferentes países como Chile, Colombia, México, Ecuador, EEUU y Venezuela. A todos ellos, les felicitamos y agradecemos su disposición por aportar y mantener una actitud académica y responsable como universitarios de excelencia y sumarse a este nuevo proyecto editorial, que traspasa las fronteras venezolanas.

Las contribuciones que aquí se presentan, estamos seguros que nunca serán suficientes. Sin embargo, confiamos que puedan constituirse en luces para el análisis y la discusión, y sobre todo para reflexión, en la convicción que solo desde el aporte consensuado de las ideas y de la voluntad personal y colectiva, la educación universitaria latinoamericana encontrará la esperanza de un presente y un mañana mejor. Igualmente, hacemos votos porque este proyecto editorial contribuya significativamente a las labores científicas que se desarrollan en

nuestras universidades, al tiempo que elevamos nuestra aspiración porque logremos como universitarios y como ciudadanos aplicar todo lo aprendido durante esta situación que nos ha tocado vivir, para ser una mejor versión de nosotros mismo, pero especialmente logremos SER una mejor sociedad.

Referencias

- BID/UNIVERSIA (2020) La educación superior en tiempos de COVID-19. <https://n9.cl/19lg>
- Gallach,c. (2020) COVID-19 y educación superior: Educación y ciencia como vacuna contra la pandemia. *Seminario Web Respuesta del ámbito académico ante el coronavirus: Juntos por los hechos, la ciencia y la solidaridad.* <https://n9.cl/abqk9>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe - IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. y Walles Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117 . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565470>

CAPÍTULO I

DECADENCIA DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANOS

THE DECAY OF THE THEORY OF HUMAN CAPITAL IN LATIN AMERICAN HIGHER EDUCATION SYSTEMS

Ricardo Antonio Cristi López
Adolfo Antonio Quinteros Cerpa
Universidad Andrés Bello, Chile

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000801>

Resumen

El presente artículo es el resultado del análisis de las diversas visiones teóricas desarrolladas en el mundo de la economía y que se han afianzado en el devenir de los sistemas educativos al impactar en las personas y el desarrollo de los países, a su vez que acentúan decisiones políticas y sociales orientadas a miradas economicistas de rentabilidad y productividad, más que social. A partir de una revisión y análisis cronológico desde los paradigmas neoclásicos convencionales hasta las nuevas miradas surgidas de la economía de la educación, la reflexión se ve centrada en fenómenos como la oferta y demanda y la eficiencia de los sistemas educativos, y cómo estos se asemejan a cualquier otro proceso productivo. Como conclusión, se establece que la aplicación de visiones económicas en educación presenta una inconsistencia entre la ontología que los modelos matemáticos implícitamente presuponen y la ontología que efectivamente caracteriza a la realidad social. En este sentido, la exigencia de formalización implícita en la Teoría del Capital Humano, recorta importantes aspectos de la realidad social que resultan esenciales para comprender y explicar los fenómenos educativos.

Palabras clave: Economía de la educación; capital humano; rentabilidad social; sistemas educativos.

Abstract

This article is the result of the analysis of the various theoretical visions developed in the world of economics and that have become entrenched in the future of educational systems by impacting on people and the development of countries, in turn accentuating decisions political and social oriented towards economic views of profitability and productivity, rather than social. Starting from a chronological review and analysis from the conventional neoclassical paradigms to the new perspectives that have emerged from the economics of education, the reflection is focused on phenomena such as supply and demand and the efficiency of educational systems, and how they are similar to any other production process. As a conclusion, it is established that the application of economic visions in education presents an inconsistency between the ontology that the mathematical models implicitly presuppose and the ontology that effectively characterizes social reality. In this sense, the formalization requirement implicit in the Human Capital Theory cuts out important aspects of social reality that are essential to understand and explain educational phenomena.

Keywords: Economics of education; human capital; social profitability; educational systems.

Introducción

La relación que se establece entre economía y educación no es nueva; la tesis que afirma que los procesos y sistemas educativos repercuten en el desarrollo económico y en el bienestar de la población, ha sido defendida a lo largo de la historia de la economía, decantando en una disciplina específica para abordar este ámbito: la Economía de la Educación.

El análisis económico de la educación implica considerar y evaluar una serie de factores y aspectos que determinan cómo se asignan los recursos educativos para la consecución del bienestar social. El desperdicio o la mala utilización de los recursos pueden tener serias implicaciones para el bienestar social y económico de los individuos y de la sociedad en general. Por tal motivo y siendo la economía una ciencia social que estudia la asignación eficiente de los recursos, el análisis económico del fenómeno educativo juega un papel vital en la planificación del sistema educacional.

La economía de la educación no es una ciencia nueva, sino que ha evolucionado desde el trabajo de Adam Smith “La Riqueza de la Naciones”, en el siglo XVIII. En 1961 Theodore Schultz estableció el primer estudio sistemático que dio luz a lo que actualmente denomina Economía de la Educación. Schultz, así como otros prominentes economistas, se abocaron a la tarea de aplicar las herramientas y métodos de análisis de la economía neoclásica a muchos aspectos de la educación, instalando los cimientos de la Teoría del Capital Humano. La importancia histórica de su modelo teórico se encuentra en que por vez primera se utiliza el análisis científico de variables mensurables en educación.

Aunque la economía neoclásica ha dominado y liderado el desarrollo de la economía de la educación, constituyéndose en el paradigma utilizado a la hora de planificar la asignación de recursos al sistema educativo, existen otros enfoques y metodologías que hoy están tomando una vigencia creciente dado el fracaso de la teoría económica neoclásica para hacer frente a las crisis financieras de los países del primer mundo.

Así, por ejemplo, el paradigma neo institucionalista que cuestiona los principios de la

teoría neoclásica y su rigidez, parece proporcionar una visión más apropiada y realista del fenómeno educativo. La teoría neo institucionalista enfatiza el aspecto social de la educación y el funcionamiento real de los mercados laborales, los cuales no operan con las estrictas suposiciones neoclásicas. Esta teoría se basa en la premisa de que los mercados laborales se segmentan en empleos (básicos) en grandes corporaciones y empleos (periféricos) en empresas relativamente pequeñas, con diferentes grados de competencia entre ellos. Dicha división implica diferencias en el salario y por lo tanto en los mecanismos de determinación sugeridos por la teoría neoclásica. Aunque los requisitos de acceso para los puestos de trabajo han aumentado, las tareas requeridas y el nivel de formación asociado a ellos se han mantenido constantes, lo que subraya el hecho de que los logros educativos solo se utilizan como indicadores de detección o de filtro, por parte de las empresas a la hora de contratar sus empleados.

Esta caracterización más precisa del actual estado del mercado laboral sirve de base para elevar argumentos que permitan colocar en entredicho la tesis neoclásica que establece una relación de carácter determinista entre el nivel de educación formal de un individuo, su nivel de productividad y por ende el aporte social de la educación. La mirada neoinstitucionalista concibe a la educación como un proceso orgánico antes que mecánico, permitiendo incorporar al análisis del fenómeno educativo aquellas variables que la teoría neoliberal considera no significativos. Estos aspectos refieren a elementos de corte cualitativos y normativos que van desde el estado socioeconómico de los estudiantes hasta la forma en cómo se diseñan, deliberan y ejecutan las políticas públicas educacionales.

En el presente las naciones de Latinoamérica y el Caribe están transformado sus matrices productivas, el agotamiento de los recursos naturales, el calentamiento global y el advenimiento de la sociedad del conocimiento, han llevado a las naciones Latinoamericanas a levantar profundas reformas educativas, cuyo trasfondo teórico descansa sobre precisamente en la teoría del capital humano. En tiempos de una economía globalizada, de una tercera revolución científico tecnológica y del desarrollo de un cuarto sector económico, el

conocimiento adquiere una relevancia inusitada y vital en el desarrollo de las naciones; y como consecuencia de que gran parte de él se crea y se retransmite a partir de los sistemas educativos formales, en especial de los niveles de enseñanza de educación superior, se establece como una necesidad perentoria analizar la pertinencia de los preceptos teóricos de la teoría del capital humano.

Desarrollo Argumentativo

Economía de la Educación: Paradigma Neoclásico Convencional

Es importante tener en cuenta que no todos los economistas neoclásicos suscriben algunas o todas las siguientes descripciones, es por eso que se usa el término convencional. El alcance de esta mirada de la Economía de la Educación se extiende a los conceptos de capital humano, eficiencia interna o productiva, crecimiento económico, mercado laboral, financiamiento y al debate equidad versus eficiencia.

Capital Humano

El concepto de capital humano, introducido por Schultz en la década de los 60' en "La inversión en el hombre: la visión de un economista" y posteriormente recogido por muchos economistas de la educación, considera al trabajo y la capacidad de trabajar como una forma de capital, de manera similar a un edificio, fábrica o máquina. Esta forma de capital se denomina capital humano, en el sentido que cualquier inversión en él debería mejorar la productividad. Por lo tanto, cualquier inversión en capital humano, bajo la forma de educación, entrenamiento, salud u otra cosa que afecte positivamente a la persona, debe proporcionar beneficios futuros que se reflejarán en mayores ingresos, pero no solo para el individuo educado sino también para la sociedad. El capital humano, se trata de un "activo intangible de carácter estratégico para las naciones, en tanto es el vínculo indisoluble entre la generación de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que favorecen la conformación de sociedades más justas y economías más competitivas" (Pedraza, 2020, p. 29).

La pregunta que surge es: ¿Qué recurso es el capital más productivo, el físico o el humano? Para determinar la respuesta a esta pregunta se han utilizado una variedad de técnicas cuyo foco central redunda en fórmulas de costo-beneficio o costo-efectividad. Sin embargo, la educación no es un bien económico típico, y muchas de sus propiedades y objetivos, como la equidad, no se ajustan al marco del mercado tradicional. El análisis de costo-beneficio no mide todos los costos y beneficios externos de educación.

Eficiencia Interna

La eficiencia interna se centra en la relación entre la asignación de recursos y la rentabilidad de los mismos, en el proceso de producción de la educación, de esta forma, “la educación superior constituye en la actualidad una de los instrumentos principales con que cuentan los poderes públicos en su intento de asegurar el desarrollo de sus países. El gasto público destinado a esta finalidad es considerado, por consiguiente, una inversión de futuro” (Xu& González, 2020, p.161). Para evaluar el resultado de una determinada asignación de recursos, se puede aplicar una técnica de costo-efectividad y así comparar diferentes alternativas para determinar la más óptima, a la hora de obtener un resultado.

Por otra parte, es posible aplicar funciones de producción a los programas educativos mediante un análisis de regresión para explicar la productividad de estos programas, como la obtención de puntajes en pruebas estandarizadas. Sin embargo, muchos problemas con la construcción y las implicaciones de esta técnica han provocado críticas considerables, y por esta razón, autores como Alfonso *et al.* (2020) plantean que:

La toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa se debe realizar a partir de conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en la educación superior, de una manera más integral, obteniendo resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo. (p.4)

Tal planteamiento permite inferir que aumentar el nivel de educación de la fuerza de trabajo es esencial para el crecimiento económico y que este se refleja en aumentos en el nivel

de ingreso nacional. Sin embargo, los economistas no han logrado cuantificar el aporte directo de la educación al crecimiento económico. De lo anterior, se desprende que los empleadores bajo una lógica de maximizadores de ganancia, deberían buscar trabajadores más educados para mejorar la productividad de sus empresas y por esta razón la sociedad debiese considerar al sistema educativo como un factor generador de productividad.

La teoría del capital humano presupone que los servicios educativos satisfacen las necesidades de las empresas en términos de la productividad de su mano de obra. Sin embargo, lo que significa ser productivo no se explica claramente en esta teoría. Por otro lado, se requiere una acción pública o colectiva para garantizar que se está produciendo un nivel eficiente de servicios educativos, de modo que los beneficios externos puedan ser capturados por toda la sociedad y que la distribución de los costos de producción sea repartida equitativamente en la sociedad a través de la carga impositiva. Para expresarlo en términos económicos, el esquema tributario debe generar la menor distorsión en la asignación óptima de mercado según lo indicado por la eficiencia de Pareto; teniendo en cuenta, entre otras cosas, el costo de su recolección y distribución. Sin embargo, es relevante mencionar que, no todos los economistas neoclásicos suscriben la idea de involucrar al gobierno en la producción de educación. Muchos de ellos llaman a la privatización del mercado educativo, argumentando que los mecanismos de mercado puro son más eficientes y rentables que aquellos mercados en los cuales el estado ocupa un papel controlador (Friedman 1962 y Lieberman 1989), señalando además que la preservación de la libertad debería ser uno de los objetivos educativos.

En varios países de América Latina, bajo esta lógica se han desarrollado políticas de financiamiento, “utilizado instrumentos tales como fórmulas según insumo, resultados, contratos de desempeño y asignación específica y han aumentado la participación del sector privado y el subsidio directo a la demanda” (p.112) “Estas políticas de financiamiento buscan en particular mejorar la eficiencia, la calidad y la equidad de la educación superior, a través de la incorporación de mecanismos que promuevan vía incentivos económicos, la alineación de

los objetivos entre los gobiernos y las Instituciones de Educación Superior” (De Fanelli, 2019, p.112).

Equidad Educativa

El tema de la equidad educativa abre una amplia área de debate y conflicto en cuanto a si la equidad es más importante que la eficiencia, o viceversa. Desde la economía neoclásica no se proporcionan respuestas claras al respecto. En general las recomendaciones neoclásicas nos indican simplemente que el esfuerzo por lograr equidad debe ser asumido procurando que el costo de tal esfuerzo sea el mínimo, dejando que sea el proceso político ideológico quien determine la prioridad de la asignación de los recursos.

La temática de la equidad pertenece al ámbito de función socializadora de la educación, que los economistas neoclásicos rechazaron. Ellos han estado preocupados por determinar la intensidad de la relación entre educación y la distribución del ingreso. En este contexto, la única conclusión general que puede extraerse parece ser que, a lo largo del siglo XX el aumento de escolarización de la población podría estar correlacionado con niveles más altos de PIB, pero nada garantiza que dicha correlación pueda extenderse hacia la calidad de los planes de estudio formales.

Los Propósitos de la Educación

La mirada del mundo empresarial, en relación al aporte económico de la educación está cambiando. Si bien algunos sectores económicos se han adaptado rápidamente y ven en la educación un aliado valioso, la actitud de la gran mayoría de ellos permanece invariable. Aunque la industria, vista como un todo, parece estar reconociendo rápidamente que la eficiencia de la producción es, al final, meramente la eficiencia de los productores, todavía existe el temor de que invertir y cambiar los procesos educativos tradicionales pueden generar algunos inconvenientes no deseados. Por otro lado, también se puede constatar que ciertos segmentos de nuestro sistema de educación superior se valoran a sí mismos fuera del contexto económico, enfatizando indebidamente que sus programas de estudio son académicamente puros. Esta situación representa un conflicto filosófico y ético potencialmente serio entre la

planificación de la asignación de recursos al sistema educativo y la visión tradicional del rol de la educación en una sociedad democrática.

En su rol tradicional la educación el propósito de la educación era permitir a las personas alcanzar su máximo potencial con el fin de alcanzar sus propios objetivos, muchos de los cuales van más allá de las categorías económicas aun en su concepción marginal, en cambio bajo un enfoque económico estos objetivos quedan restringidos al proceso de inserción en el mercado laboral y a los requisitos de mano de obra de una sociedad, por ende el estado solo interviene el sistema educativo con el objetivo de orientar la oferta de servicios educativos en coherencia con el desarrollo de la matriz productiva y económica, tal como lo expresa (Cantú, 2013) el “modelo económico actual se distingue por favorecer una economía de mercado global, encauzada a la especialización con una producción en masa y teniendo en el crecimiento económico su principal propósito; además, promueve la competencia con un rumbo reduccionista de la ciencia que impacta en la sociedad”(p.43).

Los planificadores educativos deben considerar con cuidado este conflicto, siendo una de sus principales tareas convencer a los responsables de la toma de decisiones educativas y a la industria que este conflicto no es irreconciliable y que los dos objetivos pueden ser equilibrados.

Enfoques Clásicos de la Economía de la Educación

El Enfoque del Retorno de la Educación

Sin duda, el enfoque más importante para evaluar la contribución de la educación a la economía es el enfoque de retorno directo. Esta metodología, como una herramienta para guiar a los planificadores en la producción óptima de servicios educativos en relación con la inversión en educación, todavía tiene numerosos defensores. Durante muchos años, sin embargo, los planificadores de la educación y los analistas de políticas educativas tienen dudas si en el largo plazo, la concepción de la educación como una inversión será un indicador adecuado sobre lo que se debe gastar en educación.

En lo que ahora se considera una controversia clásica, Vaizey (1962) escribió que lo que le molestaba en relación con las tasas de rendimiento eran los supuestos tras los estudios de la diferencia de ingresos entre la escuela secundaria y los graduados universitarios. Simplemente no estaba de acuerdo con que exista una relación causal entre educación e ingresos. El autor argumentó que existen factores que interfieren esta relación:

- ✓ Existe una correlación múltiple entre el patrimonio de los padres, su nivel de ingresos y la calidad del servicio educativo al que se accede.
- ✓ Ciertos aspectos de la inteligencia son innatos.
- ✓ Una buena parte de los ingresos que se obtienen en los últimos años de vida profesional se derivan de ajustes institucionales.

Muchos economistas de la educación son críticos a la hora de considerar los ingresos marginales o costo de oportunidad, en la ecuación costo-beneficio. Por ejemplo, la determinación del ingreso nacional no considera el costo de oportunidad de los ingresos no percibido por el ama de casa que trabaja en su hogar en lugar de afuera. Por otra parte, si consideramos a todos los estudiantes que no están en la universidad o en la escuela secundaria, se debería traspasar automáticamente esta situación al mercado, cuyo efecto sería un alto nivel de desempleo y una fuerte presión a la baja sobre las tasas salariales.

Existen defectos insoslayables al usar la tasa de retorno como la guía principal para la inversión en educación y estos provienen de los resultados que se pueden obtener al realizar un análisis del ingreso nacional. Por ejemplo, mientras que la demanda para mano de obra altamente capacitada ha aumentado dramáticamente en los últimos años, se puede argumentar que, si se aumentara drásticamente el número de graduados de educación superior, el resultado neto será una disminución en el retorno de la inversión en educación. Si esto ocurriese los efectos sobre los graduados de educación superior se traducirá en que deberán aceptar trabajos peor pagados, o salarios en una posición no acorde con su capacidad. En este último caso, los ingresos no serían una medida precisa de la contribución de la educación a los niveles de productividad.

Tal vez uno de los puntos de controversia sobre la tasa de retorno de la educación depende de la cantidad de educación que es inversión y la cantidad que es consumo. Al respecto, la investigación académica en las últimas tres décadas parece indicar que los padres con mayor nivel educativo parecen tener otra concepción de la naturaleza de un título universitario y de sus beneficios. Estos padres ven a la educación superior primariamente como un bien de consumo y solo secundariamente como una inversión. Mientras que los economistas de la ecuación se han estado aferrando a la Teoría del Capital Humano elaborando modelos de inversión en educación como resultado del estudio de la tasa de retorno, las actitudes de los miembros de la sociedad que tienen la mayor posibilidad de enviar a sus hijos a la universidad, podrían estar yendo en la dirección opuesta.

En las últimas 3 décadas la discusión sobre los procedimientos metodológicos adecuados para medir efectivamente el retorno económico de la educación ha estado al centro de los debates, sin embargo, existe consenso de que hasta cierto punto los rendimientos marginales de la educación son mayor que los costos marginales. Se ha demostrado que los retornos marginales para un alumno individual disminuyen en algún lugar de la escuela secundaria. Entonces si la educación es vista como una inversión, un modelo económico de decisión apropiado debería comparar las ganancias que surgen desde el logro educativo con un estado de costos presente que incluya los costos de oportunidad.

El Enfoque de Necesidades de Mano de Obra

La planificación de asignación de recursos al sistema educativo, se basa metodológicamente en la descomposición de la economía agregada en sectores claramente separados y en el cálculo de tasas de crecimiento económico para cada uno de ellos. El crecimiento de la productividad económica para cada sector se convierte luego en productividad laboral estimada, lo que permite derivar los requisitos formación de mano de obra. Esto parece ser una secuencia lógica, pero subsiste un dilema:

- ✓ ¿Es la tasa de crecimiento un indicador real para ajustar la provisión de mano de obra?

- ✓ ¿Es correcto proyectar primero la mano de obra y luego deducir el nivel de inversión en educación?
- ✓ ¿Es posible identificar tanto la curva de la demanda y de la oferta para un determinado puesto de trabajo?

Las observaciones anteriores no deben interpretarse como un ataque a la planificación de la inversión en educación, con base en la proyección de mano de obra. Los planes de inversión en educación tienen que estar basados sobre algunas ideas cuantificables de cómo será el futuro. El cuestionamiento aquí es hacia la relación forzada que se asume entre la inversión educativa, su productividad y las necesidades futuras de mano de obra.

Actualmente, se puede observar que el énfasis se ha alejado del concepto de mano de obra puramente cuantitativo, de dirigir o manipular recursos humanos, y ha girado hacia un enfoque de demanda social, que intenta organizar el capital humano a través de las fuerzas del mercado económico. Pero ahora, la planificación de asignación de recurso al sistema educativo enfrenta otro problema: la satisfacción de la demanda social es mucho más compleja que la satisfacción de la mano de obra.

La Necesidad de un Análisis Microeconómico

Gran parte de las críticas contra la planificación educativa, la inversión y las opciones educativas se pueden corregir sustituyendo la metodología macroeconómica por técnicas microeconómicas. El análisis costo-beneficio, de entrada-salida, análisis interno de tasa de rendimiento, etc. son más pertinente para la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas que las estimaciones macroeconómicas. Los responsables de la política educativa han luchado durante mucho tiempo con factores sociales, institucionales y políticos, reconociendo que los esfuerzos de macro-planificación educativa son complicados por los

imperativos sociales y que, por sí mismos, no siempre tienen éxito en la optimización de los resultados.

Una Nueva Mirada de la Economía de la Educación

Aunque muchas de las técnicas y teorías del paradigma neoclásico convencional siguen siendo atractivas, sus insuficiencias a la hora resolver problemas importantes en la planificación educativa ha conllevado a realizar esfuerzos por superar estas deficiencias, convocando incluso a economistas neo institucionales y radicales. Estos esfuerzos investigativos se concentran en proporcionar alternativas y enfoques más prácticos de la teoría del capital humano, aunque exista un desacuerdo general sobre cómo funciona la teoría. En esta dirección podemos encontrar ideas como las que se pasan a mencionar:

Importancia de la Oferta y de la Demanda

Easton (1988) comenta que la teoría del capital humano se centra casi exclusivamente en la oferta de mano de obra y de una manera muy individualista o microanalítica en la productividad, los ingresos del rendimiento laboral dependen de las características personales de los trabajadores. Por defecto, parece suponerse que la oferta laboral crea su propia demanda en donde los trabajadores siempre encontrarán empleo y que por ende las habilidades adquiridas a través del proceso educativo son valiosas en sí mismas.

Tal planteamiento viene a indicar que la teoría del capital humano, en su versión neoclásica convencional, es un enfoque parcial y miope que ofrece poca información sobre por qué hay una correlación entre la inversión humana (en forma de educación), y productividad. Por otra parte, la teoría se ha concentrado principalmente en el lado de la oferta de capital humano, con poca o ninguna referencia a la demanda de la misma. Se ha fallado en reconocer que los empleados desempeñan conjuntamente el papel de los productores de bienes, de receptores de aprendizajes y creadores de oportunidades laborales. Se ha supuesto acríticamente que la educación hace a los empleados más productivos, pero no hay indicaciones claras de lo que "productivo" significa exactamente.

El caso de la educación superior en Chile evidencia lo arriba descrito:

En efecto, el modelo ha mostrado fragilidades importantes, entre las cuales cabe mencionar: la debilidad del mercado para lograr un desarrollo equilibrado, con equidad y con una adecuación oportuna a las demandas relevantes; el crecimiento desregulado (cobertura y plataforma institucional) con implicancias sociales negativas; el alto nivel de endeudamiento de los estudiantes y sus familias con la banca privada; la segmentación de la oferta para distintos sectores sociales; la heterogeneidad en la calidad de la docencia; la desarticulación entre los distintos niveles formativos; la instrumentalización de la investigación y la extensión; y, la pérdida de una mirada integral del desarrollo societal-nacional que trascienda los intereses individuales y que responda a las reales necesidades del país. (Espinoza, 2017, p.94)

Cuestionamiento de los Modelos de Eficiencia

Otra crítica a la teoría neoclásica convencional es su concepto de eficiencia. El hecho de que el mercado mundial de bienes y servicios no exhiba un perfecto entorno competitivo es un duro golpe para la eficiencia de los mecanismos de fijación de precios, los cuales teóricamente son muy útiles para orientar la asignación de los recursos al sistema educativo. Ni la mano invisible en el sector privado, ni el análisis de los beneficios en el sector público dará lugar al interés social. Este argumento se mantiene al margen del hecho de que incluso en condiciones de mercado perfectamente competitivas, la mayor parte de los beneficios o las valoraciones por parte de personas no pueden ser capturadas por un valor monetario o precio: este es un problema particular de los mercados educativos.

Socialización

Otro desafío a la teoría convencional es su incapacidad para considerar el aspecto socializador de la educación. Consideremos la hipótesis *screening* de acuerdo con la cual los niveles de educación actúan como una pantalla o un dispositivo de certificación para llenar puestos de trabajo sin ningún tipo de efecto directo sobre las tareas del trabajo. La educación

no influye directamente en la productividad de los individuos; y por lo tanto la asignación de recursos a la educación es socialmente ineficiente, al respecto:

Se estima que el énfasis que hace la teoría del capital humano en los años de escolaridad no revela o demuestra la calidad de la educación y lo que se privilegia es la culminación y el título o grado alcanzado. Es decir, que para el área productiva se exige la demostración de la credencial para acceder a puestos de trabajo más privilegiados y, en consecuencia, mejores salarios. Se critica que el sistema educativo se esté convirtiendo en una institución para la entrega de credenciales, en detrimento de los valores educativos que se suponen deben imperar, esto a causa de la importancia que otorga el capital humano a los años cumplidos de escolaridad. El problema principal radica en que se aspira a mejorar la condición de vida por la obtención de la credencial académica, por encima de la valorización de las aptitudes y conocimientos desarrollados. La educación adquiere una verticalidad, por lo que la consecución del estado último de aprendizaje se asume como lo más alto de la expectativa salarial. (Muriel, p.10-11)

Segmentación del Mercado Laboral

Otra cuestión, es la segmentación del mercado de trabajo. Se argumenta que existen dos formas de mercado laboral: un primer mercado de las grandes corporaciones y un segundo para los pequeños negocios:

Las diferentes condiciones de las empresas, crean una distinción en los trabajadores de ambos sectores, los puestos laborales del sector primario presentan altos salarios, una mayor estabilidad, se identifican también con una mayor cualificación laboral, y por lo tanto, oportunidades de avanzar dentro de las mismas empresas. El sector secundario se caracteriza por tener salarios más bajos, poca estabilidad y escasas oportunidades de ascenso, resultado de la baja cualificación de los trabajadores y la alta rotación de fuerza de trabajo. (Ramírez *et al.*, 2018, p. 42)

Como resultado de esta dicotomía, el funcionamiento de un mercado laboral

competitivo, en el cual la teoría convencional se basa, sólo se aplicaría a la segunda forma. Buenos puestos de trabajo no serán asignados a los trabajadores, independientemente de sus capacidades, entrenamiento y educación. A los trabajadores, por lo tanto, no se les retribuirá salarialmente sobre la base de su contribución adicional a la productividad. Esto dará lugar a una ineficaz asignación de recursos para educar o capacitar a la mano de obra, si es que esa formación no es premiada con beneficios concretos.

Infraeducación y Sobreeducación

Infraeducación se refiere principalmente a los cambios en los requisitos de trabajo y entornos de trabajo que son ignorados en la educación formal. Especialmente afectados son los hijos de los inmigrantes, las minorías raciales, las familias con un solo ingreso. Por otro lado, la sobreeducación se refiere al hecho que hay un exceso de mano de obra educada que está creciendo más rápido que la oferta de puestos de trabajo, especialmente en el nivel universitario.

A pesar de que podría haber muchas explicaciones de los fenómenos de sobre educación y infraeducación su existencia da un duro golpe a la teoría del capital humano y a los supuestos de la teoría neoclásica convencional.

Desde un punto de vista microeconómico, el desajuste educativo y el desajuste en cualificación se han mostrado repetidamente como determinantes de la satisfacción laboral. Las investigaciones disponibles coinciden en afirmar que los individuos sobre-educados rinden menos en su trabajo perciben un salario superior en compensación a su mayor nivel educativo y se muestran menos satisfechos que los que están adecuadamente educados (Fabra, p.76).

Los Cambios Sociales y Económicos

Así, el llamado nuevo enfoque de la economía de la educación surge de la manifestación empírica de los cambios sociales y económicos: Las escuelas no pueden ser aisladas del sistema social. Como señalan Carnoy y Levin (1985) las escuelas responden a algo

mucho más complejo que el mercado laboral, sino más bien al aumento de las aspiraciones sociales combinadas con el aumento del poder político. Las escuelas y sus aulas se están convirtiendo en espacios de lucha donde se prueba el poder.

Los Cambios en el Mercado Laboral

Un examen detallado de los cambios en los mercados de la producción y del trabajo es un buen ejemplo de por qué tenemos un nuevo enfoque orientador en economía de la educación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el mercado de productos experimentó un cambio masivo de la producción física de los bienes, tales como máquinas, automóviles y acero, a la producción orientada al servicio. Como resultado de ello, mucho de lo que se enseñaba en las escuelas paso a estar obsoleto. Los nuevos puestos de trabajo en las industrias de servicios requieren habilidades de comunicación, capacidad de análisis, razonamiento y otras habilidades que no estaban siendo abordadas por los programas escolares o el entorno del hogar. La adquisición de tales habilidades se convirtió en una necesidad para mantener una ventaja competitiva.

Por otro lado, el aumento de la competencia de los nuevos países industrializados, ha obligado a los países desarrollados a concentrarse en educar encarecidamente su fuerza de trabajo en la adaptación y la implementación de los cambios tecnológicos. El aumento de la demanda de más responsabilidades y poder discrecional de los trabajadores, obliga a desarrollar habilidades de resolución de problemas, mejorar la comunicación, la capacidad de asimilar e interpretar la información, y la capacidad para dirigir y coordinar.

La complejidad de la sociedad actual hace que sea muy difícil para una teoría única, como la teoría del capital humano, explicar el fenómeno educativo. Por eso, es necesaria que la economía de la educación amplíe su alcance para contener muchas de las otras ciencias sociales y las teorías de la gestión.

Reflexiones Finales

La teoría del capital humano ha sido uno de los cuerpos teóricos más influyentes de la economía de la educación, en el diseño y estructuración de los sistemas educativos modernos. Esta teoría generaliza y transfiere a la explicación de los fenómenos educativos, uno de los axiomas básicos de la economía neoclásica, a saber, que la metodología adecuada para explicar todo fenómeno económico, implica necesariamente su formalización en términos econométricos.

Así se establece como requisito y fin último de todo análisis que se precie de objetivo, la construcción de modelos matemáticos a partir de la objetivización cuantitativa de conceptos tales como, en este caso; preferencia, eficiencia, equidad, mano de obra, etc. Sin embargo, esta premisa metodológica está fundada en lo que podríamos llamar una confusión ontológica, la cual consiste en la adecuación forzada de los fenómenos socioeconómicos a patrones, modelos y analogías propios de la física newtoniana, de manera tal que privilegia en su análisis el uso del instrumental matemático.

El tipo de realidad compatible con la utilización de modelos formales es muy diferente del tipo de realidades que caracteriza al reino social y en especial a los fenómenos educativos. En otras palabras, existe una inconsistencia entre la ontología que los modelos matemáticos implícitamente presuponen y la ontología que efectivamente caracteriza a la realidad social. En este sentido, la exigencia de formalización implícita en la Teoría del Capital Humano, recorta importantes aspectos de la realidad social que resultan esenciales para comprender y explicar los fenómenos educativos.

Bajo este contexto donde la educación es concebida como un bien económico o de mercado y no como un derecho social, en el desarrollo de los sistemas educativos de nivel superior en Latinoamérica se constata la presencia de una segmentación de la oferta educativa que redunde en la generación de una inequidad creciente en el acceso a instituciones de calidad, a la cual acceden preferentemente los sectores de mayores recursos. La implementación de las políticas educacionales amparadas en los fundamentos de la teoría del capital humano ha

impactado directamente en los presupuestos asignados al sector educación superior, el cual ha experimentado una reducción notable en favor del sector primario o secundario. Se argumenta que este modelo de financiamiento es más eficiente posible dado que apela a un gasto fiscal menor y permite un incremento sustantivo de la inversión privada. No obstante, tal reducción presupuestaria ha afectado negativa y considerablemente el desarrollo y proyecciones de las universidades las cuales se han visto obligadas a generar recursos mediante diferentes mecanismos ni vinculados con la misión y visión que les dio origen.

Referencias

- Alfonso, A. M. V., Vidal, E. F., & Soto, M. C. (2020). Economía de la educación. *Publicaciones e Investigación*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.22490/25394088.4055>
- Cantú-Martínez, P. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 41-55. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.3>
- Carnoy, M. (1986). *Educational Reform and Planning in the Current Economic Crisis*. Prospects.
- Carnoy, M. and Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Carnoy, M. (1994). Eficacia y Equidad de la Enseñanza y la Formación Profesionales, en *Revista Internacional del Trabajo*, 113(2), 253-278.
- De Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), p.111-126. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4597>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage en revista*, 3(3), 93-114. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114>
- Fabra, M. E., y Camisón, C. (2008). Ajuste entre el capital humano del trabajador y su puesto de trabajo como determinante de la satisfacción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 129-142. <https://www.researchgate.net/publication/28249092>

- Friedman, M. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press
- Lieberman, M. 1989. *Privatization and Educational Choice*. New York: St. Martin's Press.
- Muriel, A. (2019). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 2-14.
- Pedraza, N. (2020). Satisfacción laboral y compromiso organizacional del capital humano en el desempeño en instituciones de educación superior. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.5955>
- Ramírez, R., Jurado, D., Gómez, Á., Núñez, H. & Gutiérrez, M. (2018) Consideraciones Teóricas en el Análisis del Mercado Laboral. Centro de Investigación y Desarrollo Profesional.
- Vaizey, J. E. (1962). *The Economics of Education*. London: Faber, Inc.
- Xu, Y., y González, C. M. G. (2020). La vinculación entre la educación superior y el desarrollo económico de China. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 8(22), 149-171. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1548>

CAPÍTULO II

FACTORES PROSOCIALES Y REFLEXIÓN AUTOCRÍTICA EN LAS ACTITUDES VIOLENTAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS

*PROSOCIAL FACTORS AND REFLECTION SELF-CRITICISM IN
THE VIOLENT ATTITUDES OF UNIVERSITY YOUNG PEOPLE*

Rosaura Guerra Oñate

Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela

Doris Magaly Colina Sánchez

Melissa Paola Sosa Ochoa

Universidad Popular del Cesar, UPC, Colombia

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000802>

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar los efectos prosociales y la reflexión autocrítica en las actitudes violentas de jóvenes universitarios en un grupo de jóvenes de primer semestre entre los 17 y 19 años, utilizando la estrategia del incidente crítico que propende por el cambio en las actitudes asumidas a lo largo de las experiencias cotidianas. La metodología parte de la experiencia docente en las universidades, el enfoque es cualitativo, la técnica fue la observación realizando el registro, análisis e interpretación de la información observada. Con esta estrategia educativa basada en la propia experiencia y el diseño de una propuesta de acción, se pudieron generar cambios que disminuyen los comportamientos agresivos entre los estudiantes adolescentes en etapa universitaria, se logró la orientación en un proceso que permita que el universitario se comprometa consigo mismo y con su yo interno para que estos cambios se reflejen en su entorno.

Palabras clave: factores prosociales; reflexión autocrítica; actitudes violentas, experiencias docentes.

Abstract

The objective was to analyze the prosocial effects and self-critical reflection on the violent attitudes of young university students in a group of first-semester youth between the age of 17 and 19, using the critical incident strategy that advocates for the change in attitudes assumed throughout daily experiences. The methodology based on teaching experience in universities, the approach is qualitative, the technique was observation by recording, analyzing and interpreting the observed information. With this educational strategy based on one's own experience and the design of an action proposal, changes could be generated that reduce aggressive behaviors among teenage students in the university stage, the orientation was achieved in a process that allows the university to commit to himself and his inner self so that these changes are reflected in his environment.

Key Words: prosocial factors; self-critical reflection; violent attitudes, teaching experiences.

Introducción

Este es un trabajo realizado en el marco de un programa para disminuir los índices de violencia en un grupo de jóvenes universitarios de primer semestre que se encuentran entre los 17 – 19 años de edad, basados en factores prosociales y utilizando una estrategia pedagógica sobre la reflexión autocrítica, también llamada incidente crítico que propende por el cambio en las actitudes asumidas a lo largo de las experiencias cotidianas. En este sentido, busca mejorar la percepción de sí mismo y del otro, así como incentivar valores que estén encaminados a la manifestación de conductas prosociales, entre las cuales se encuentran: la ayuda física, el servicio físico, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad. Por ello, realizamos una propuesta en la cual se trabaja con los estudiantes el cambio actitudinal como proceso facilitador para el aprendizaje de comportamientos prosociales que disminuyan los comportamientos agresivos en estudiantes universitarios por medio de la reflexión autocrítica o incidente crítico.

La premisa planteada, fue posibilitar el logro en el cambio actitudinal de jóvenes universitarios, los cuales asumen comportamientos agresivos como formas cotidianas de acción a través de una estrategia basada en su quehacer educativo y un diseño claro de una propuesta de acción capaz de incentivar la enseñanza de la prosocialidad como forma de vida, con el propósito de realizar cambios para la disminución de los comportamientos agresivos entre los estudiantes. En ese orden de ideas, las conductas violentas más reiterativas y que no son consideradas como tal son empujones, palmadas, descalificaciones, palabras vulgares, burlas, motes, auto saboteo, desapariciones de actividades académicas, destrucción de elementos de la institución.

El método utilizado fue inductivo con un enfoque cualitativo a través de la tradición Investigación Acción Participativa (PAR), dentro del paradigma socio crítico, con estudiantes del ciclo básico de dieciocho (18) programas universitarios. Dentro de este marco, aún cuando

los alumnos asumen conductas no pacíficas como una costumbre fue posible lograr ese cambio de comportamiento en la población observada incentivándolos para que la prosocialidad se mantenga y el refuerzo mutuo entre ellos a través de los procesos evaluativos desarrollados y el compromiso que estos asumen ante sí y ante sus compañeros, sensibilizando sobre la importancia de continuar con el proyecto formativo multiplicando la información desde su propia perspectiva.

Los cambios actitudinales se realizan cuando el estudiante introyecta los procesos que se van desarrollando a nivel prosocial en su interior, y su entorno empieza a cambiar desde el momento en que se asumen conductas prosociales que llevan a la satisfacción de los logros propuestos conscientes o inconscientes. En función de ello, este trabajo se justificó dada la creciente preocupación latente y observable en los jóvenes universitarios que muestran conductas maltratantes y violentas hacia sus grupos de pares e incluso a los adultos que fungen como sus guías, tutores o docentes. Algunos casos, revelaron irrespeto hacia sí mismos, desconociendo los efectos que las actitudes asumidas pueden causar en los que están a su alrededor y los efectos que a corto, mediano y largo plazo puedan tener en su formación y percepción de sí mismos.

De ahí, los jóvenes universitarios tienen tratos y verbalizaciones soeces, utilizando palabras vulgares y comportamientos descalificadores hacia sus compañeros y especialmente hacia las femeniles, mostrando en toda su actitud la anulación que asumen hacia el sexo contrario o hacia aquellos que creen son más débiles. Se observa también el trato irrespetuoso que tienen hacia sus docentes o figuras de autoridad, y hacia la estructura funcional y logística del aula mater.

Durante el proceso experiencial se trabajaron constructos tales como comportamientos prosociales, conductas prosociales, violencia, agresividad, aprendizaje como proceso de formación, cambio actitudinal, incidente crítico. Para aclarar y definir conceptualmente el problema a tratar, y así procesar de una manera más clara los derroteros que se plantearon acerca de trabajar con jóvenes universitarios, y en este caso, adolescentes de

primer semestre. Así, se buscó incentivar las conductas prosociales para disminuir las formas de violencia que muestran en el claustro universitario, por cuanto éste se ve afectado tanto a nivel estructural, dado por la destrucción de sillas, pupitres, tableros, paredes, ventanas, canecas de basura, como a nivel personal con la irreverencia y falta de respeto mostrado por parte de los estudiantes hacia los docentes y compañeros de estudio, pasando por el personal administrativo y de servicios generales.

En este contexto es necesario tener presente que estos adolescentes objeto de estudio provienen de estratos socioeconómicos medio-bajo y de regiones y pueblos deprimidos económica y socialmente, donde las formas de maltratos se convierten en el medio de comunicación más efectivo para la obtención de resultados en su interacción, además la educación o formación se ve afectada porque los formadores en estos ambientes se convierten en individuos permisivos, poco colaboradores, de inadecuada formación académica. Por tanto; la prosocialidad, la violencia y el cambio actitudinal son trabajados para llegar a realizar el programa educativo-formador con el propósito de disminuir los índices de violencia.

Ahora bien, de las observaciones realizadas en algunas instituciones educativas de nivel superior, de las cuales las autoras de esta investigación, son docentes, se puede expresar que entre los jóvenes universitarios rige una violencia menos visible, que genera igualmente coacción, miedo y sufrimiento. Además, refuerza un estilo de relación basado en el dominio, la fuerza y la agresividad, valores muy poco edificantes para personas que se encuentran en pleno proceso de formación y de crecimiento como seres humanos, como entes sociales. De ahí que, por el aumento notable en las noticias de la agresividad sobre todo en jóvenes universitarios, resultó pertinente realizar ésta puesta experiencia educativa con miras a tratar de desarrollar y poner en práctica un programa que disminuya los índices de agresividad en jóvenes que se encuentran entre 17-19 años e incentivar en ellos el reconocimiento de sus acciones prosociales, con el propósito de responder el siguiente interrogante: ¿de qué manera los factores prosociales y la reflexión autocrítica pueden cambiar las actitudes violentas de jóvenes universitarios?

Revisión Teórica

Se han realizado una serie de estudios a nivel de Latinoamérica, con referencia al tema de la conducta violenta y algunas propuestas de mejora, entre ellos, un programa cognitivo conductual para reducir conductas agresivas en adolescentes en conflicto con la ley penal atendidos en un servicio de Chiclayo durante el año 2017, llevada a cabo por Delgado (2019) en Lambayeque – Perú. Los resultados indicaron que un 66% de los adolescentes presentaron conductas agresivas en un nivel medio, siendo este mismo nivel presentado por cada dimensión (agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad).

Con la elaboración de ese programa se logró la intervención eficaz en la disminución de la conducta agresiva en estos adolescentes mediante el enfoque cognitivo conductual, generando resultados positivos para sus relaciones interpersonales y sociales; así mismo, se dio a conocer uno de los problemas sociales más grandes que ocurre en la sociedad peruana, siendo un tema de primordial preocupación actualmente. En cuanto a la parte práctica, el estudio motivó al personal de Salud Mental a seguir investigando nuevas e innovadoras propuestas para el desarrollo de programas con esta población.

Por otra parte, Pérez *et al.* (2020) en Argentina, realizaron un trabajo de investigación titulado “Conductas prosociales en adolescentes de diferentes estatus socioeconómicos”. El mismo fue de tipo correlacional, aunado a una serie de preguntas abiertas de las cuales se hizo un análisis para agrupar los datos en categorías basadas en la teoría de Eberly y Streeter (2002) con el propósito de categorizar las conductas prosociales y de Carlo y Randall (2002) para clasificar sus motivaciones. Se planteó como objetivo determinar la relación existente entre conductas prosociales y status socioeconómicos en adolescentes de la ciudad de Paraná. Para ello, se buscó la respuesta al problema: ¿Cuál es la relación entre conductas prosociales y el estatus socioeconómico en adolescentes de la ciudad de Paraná, Entre Ríos?

La muestra estuvo compuesta por 103 alumnos de secundaria entre 15 y 18 años de edad de los cuales 3,9% pertenece al Estrato Alto, el 42,7% al Estrato Medio-Alto, el 29,1%

al Medio-Bajo, el 21,4% al Obrero y el 2,9% al Pobreza Extrema. Estos alumnos fueron estudiantes de diferentes colegios de la ciudad de Paraná Entre Ríos de los cuales unos asisten a escuelas que se ubican en zona centro y otros asisten a escuelas ubicadas en la periferia. La misma fue intencional, esto permitió la selección de los sujetos según criterios definidos teóricamente como adecuados para los propósitos del estudio.

Para evaluar las conductas prosociales se administró la prueba de conductas prosociales de Caprara adaptado a la Argentina por Regner y Vignale (2008). La escala consta de 16 ítems y utiliza una escala tipo Likert de 5 opciones, que van desde nunca/casi nunca a siempre/casi siempre. Pueden distinguirse los ítems que evalúan el aspecto prosocial (3, 4, 6, 7, 9 y 13); y los que evalúan empatía y apoyo emocional (ítems 5, 8, 10 y 12). Los ítems 1, 2, 11, 14, 15 y 16 fueron omitidos por considerar que brindan menor información, según análisis psicométricos previos realizados por los autores originales de la Escala de Prosocialidad.

De forma paralela fue tomado el test de estatus socioeconómico conocido como escala GRAFFAR (Méndez y de Méndez, 1994), el cual tiene cuatro dimensiones, que miden la profesión del jefe de la familia, el nivel de instrucción de la madre, la fuente de ingreso y las condiciones de alojamiento. Dicho instrumento fue aplicado por los investigadores con el fin de medir la variable estrato socioeconómico en las muestras que permitió dilucidar el estatus de los estudiados. De igual forma, se realizaron una serie de preguntas abiertas en las cuales se les interrogó acerca de los comportamientos para poder determinar los significados que los sujetos otorgaban a la prosocialidad.

Se concluyó la necesidad de destacar el hecho de que los reforzadores de conductas prosociales sean los mismos para todos los adolescentes ya que no se registró una diferencia entre los niveles socioeconómicos, por ejemplo: fomentar espacios de recreación, como deportes o actividades artísticas, etc. Además, considerando que las pruebas fueron administradas en diferentes establecimientos educativos, se podría pensar en futuras investigaciones la posibilidad de investigar los efectos de las instituciones educativas en el desarrollo de la prosocialidad.

De igual forma, Montoya Roncancio & Marín Escobar (2017) en su estudio titulado “Conductas prosociales en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla: un abordaje desde el enfoque de género”, se plantearon como objetivo general describir las conductas prosociales entendidas como aquellos comportamientos que sin buscar una recompensa externa favorecen a otras personas o grupos sociales según el criterio de estos, y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consiguientes, preservando la identidad, creatividad y la iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 2002, citado en Montoya Roncancio & Marín Escobar, 2017) presentes en los estudiantes universitarios entre 20 a 30 años que cursan programas relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas.

El paradigma de la investigación fue empírico analítico, el tipo de investigación es cuantitativo y el diseño no experimental de corte descriptivo. La población estuvo constituida por todos los estudiantes que se encuentran matriculados en las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas de los diferentes programas académicos de las seis universidades participantes (Universidad del Atlántico, Universidad Libre, Universidad del Norte, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad Simón Bolívar y Universidad de la Costa). La muestra fue de 369 estudiantes, de una población total de 10432 y el muestreo fue estratificado con afijación proporcional.

Los resultados indican que los estudiantes universitarios perciben que el género femenino es más prosocial que el masculino y que en situaciones específicas se manifiestan los roles y estereotipos de género asignados a cada uno. Así mismo, se evidenció dependencia entre las variables de sexo con las dimensiones altruismo y ayuda pública

Por otro lado, en la ciudad de Valledupar, la violencia juvenil no ha adquirido las dramáticas dimensiones de otros países, pero el problema existe también aquí, según lo publicado por Méndez (2020) en el diario El Tiempo, teniendo como base la investigación adelantada por el Observatorio del Delito de la Policía Nacional “Incurción de los jóvenes en carreras criminales en Colombia”, donde se señala que el 80 por ciento de las capturas

realizadas en 2020 corresponden a personas en el rango de edad juvenil (párr. 4-5).

De los 60186 capturados, 24251, que equivale al 40 por ciento, han sido privados de la libertad por once delitos específicos. El hurto a personas es en el que más ha incidido este año, con un 78 por ciento del total de capturados, unos 8656. Le siguen el tráfico y porte de armas, con 4893 capturas, y las lesiones personales, con 3850 (Méndez, 2020)

En función de lo anterior, se evidencia una relación estrecha entre las características del área de residencia y el desarrollo de comportamientos delictivos (Rutter et al., 1998, citados en Observatorio Adolescentes, Jóvenes y Delitos, 2015). En entornos como estos, los adolescentes y jóvenes no sólo se encuentran expuestos a situaciones de riesgo y vulnerabilidad, sino que aprenden y refuerzan conductas violentas o conflictivas, tanto por contacto directo con otros delincuentes como por observación de las consecuencias que reciben de determinados grupos. En este orden de ideas, dentro del marco de los comportamientos y conductas prosociales es importante mencionar dos factores importantes a la hora de efectuar dichas conductas, a saber: la empatía y el razonamiento moral (Redondo Pacheco et al., 2013).

Dentro de la revisión teórica realizada con anterioridad sobre las categorías de análisis propias de este trabajo, se halló la investigación de Ponce Castillo (2019), titulada: Taller “Empecemos” en las conductas antisociales – delictivas en adolescentes de una Institución Educativa Nacional de Víctor Larco, la misma tuvo como objetivo, determinar la influencia del taller “Empecemos” en las conductas antisociales –delictivas en adolescentes de una institución educativa nacional de Víctor Larco.

Dentro de este marco, se desarrolló el tipo de investigación experimental con diseño cuasi experimental, se trabajó con una población constituida por 39 estudiantes de donde se obtuvo una muestra conformada por 22 estudiantes de una Institución Educativa Nacional de Víctor Larco, quienes fueron elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para la recolección de los datos se trabajó con el Cuestionario A-D (conductas antisociales delictivas). Los resultados permitieron determinar que el taller tuvo efecto en los

estudiantes, pues después de la aplicación del mismo se observa una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en las variables de estudio.

Asimismo, Esparza-Reig (2020) en su investigación busca analizar las variables implicadas en la conducta prosocial y la capacidad de ésta para actuar como un factor protector frente a los problemas de adicción al juego. Este estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional. La muestra se compuso por 258 adultos jóvenes universitarios (59.5% mujeres) con una edad media de 20.95 años ($DE = 2.19$). Se aplicaron cuestionarios (Brief Resilient Coping Scale, cuestionario de apoyo social, Escala de Prosocialidad y South Oaks Gambling Screen) para medir las variables implicadas y realizó un modelo de ecuaciones estructurales.

Los resultados mostraron buenos índices de ajuste ($\chi^2(41) = 59.31, p = .06; CFI = .97; GFI = .96; RMSEA = .04$) e indicaron que el apoyo social y la resiliencia no se relacionaron, siendo ambas predictoras de las conductas prosociales. Además, estos comportamientos fueron predictores de la adicción al juego. Esta investigación presenta un modelo explicativo de las conductas prosociales (30%) y los problemas de adicción al juego (8%) que, en caso de ser replicado, puede ser de gran utilidad en el ámbito clínico y en el universitario al ayudar a comprender mejor el funcionamiento de las conductas prosociales e incorporar estos conocimientos para el desarrollo de programas que fomenten la adquisición de valores sociales.

Conductas Agresivas

Muchas situaciones pueden afectar el estado mental haciendo que las personas pierdan el equilibrio, provocando ansiedad e incluso depresión. Si bien cada uno de estos problemas se considera una categoría diferente, suelen estar estrechamente relacionados porque al momento de intentar solucionar el problema, el esfuerzo realizado generará una sensación de ansiedad que aumentará ante los repetidos intentos e incluso puede conducir a la depresión, aunado al aumento de conductas de tipo agresivas de acuerdo a las situaciones por las cuales se encuentre la persona y así será su forma de responder.

Cuando se habla de conductas agresivas, se hace referencia a una respuesta que es multicausal, la cual es afectada por diferentes factores, como la sociedad o la cultura, lo genético o biológico e incluso lo familiar y personal. Por lo tanto, puede verse que existen factores de riesgo en este tipo de conductas, las cuales pueden ser la frustración, la percepción de las injusticias y las respuestas que se presentan ante un estímulo incitador (Castrillón y Vieco, 2002). Igualmente, desde la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante de Skinner (1938), se puede tener como hipótesis que las conductas de tipo agresivo o violenta tienen su adquisición y mantenimiento de acuerdo al reforzador que se haga con ellas (Gimeno et al., 2011).

Asimismo, desde el condicionamiento clásico, las conductas de tipo agresivas tienden a ser aprendidas por los individuos, cuando el estímulo es asociado a otro que tiene incidencia en la agresión. Por consiguiente, estas conductas se verán reforzadas, cuando exista una interacción entre las emociones negativas y los estímulos condicionados a la conducta agresiva (Arango, 2011).

Cabe mencionar que, dicha conducta como cualquier otro comportamiento, tiene su activación desde tres canales de respuesta que son el estímulo antecedente, la respuesta (vista desde lo motor, cognitivo y fisiológico), y por último la consecuencia, en pocas palabras lo que pasa después de haber emitido alguna conducta (Kaholokula et al, 2013). Teniendo en cuenta lo mencionado, se puede decir que las personas no vienen con repertorios adquiridos de conductas tipo agresivas, sino que se adquieren a lo largo del tiempo y tienden a ser controlados por la cognición, las contingencias y por el ambiente.

En función de lo planteado, entre otros factores que tienen influencia en el desarrollo de la conducta agresiva se puede mencionar la agresión existente entre los miembros de la familia, el cual se moldea y se refuerza a lo largo del tiempo, por tanto Patterson (1982, como se citó en López-Rubio 2012), manifiesta que el entorno familiar tiende a tener mayor influencia en el comportamiento agresivo, puesto que si se está en un ambiente hostil donde cada uno de los miembros responde de manera agresiva éste se convierte en el historial del

aprendizaje que se mantendrá a lo largo del tiempo, en cada uno de los miembros del sistema familiar.

Continuando con los factores de influencia, se puede tener en cuenta el medio cultural donde se encuentran las personas inmersas y con quienes se mantienen la mayor parte del tiempo, y a su vez, el modelamiento que brindan los medios de comunicación, en especial la televisión (Castrillón y Vieco, 2002).

Por otro lado, en la sociedad, el comportamiento agresivo siempre ha sido inherente al ser humano desde su existencia, normalmente suele manifestarse desde los primeros años de vida, pero se cree o considera que con el paso del tiempo su frecuencia irá disminuyendo. Sin embargo, algunas personas seguirán siendo agresivas en la edad adulta, por lo que encontrarán comportamientos agresivos en diferentes entornos sociales, como la familia, lo laboral y en el educativo.

Se puede decir que en entornos donde hay presencia de altas exigencias, como por ejemplo el ámbito educativo, los estudiantes no logran cumplir con sus compromisos académicos quizás por la falta de recursos u otro tipo de factores que se encuentran en su ambiente. Es por esto que, el contexto universitario está conformado por socializaciones e interacciones que se hacen a nivel individual, las cuales regularmente se relacionan con sus propias normas para comunicarse dentro del equipo o instituciones afiliadas, en algunas ocasiones, estas situaciones tienden a formar vínculos negativos y de esta manera, se manifiestan a través de conductas agresivas.

Desde esta perspectiva, en los estudiantes universitarios hay presencia de conductas de riesgo que si se mantienen a largo plazo podría llevarlos a desarrollar enfermedades de tipo psicológicas (Becerra, 2016) e incluso crónicas, y en algunos casos, la muerte (Rodríguez et al., 2009). En ocasiones, se observan conductas que influyen en los estudiantes como la poca actividad física, el consumo de alimentos no saludables, consumo de bebidas alcohólicas y tabaco en forma exacerbada; es importante mencionar que, en el ambiente universitario es el espacio donde se cambian rutinas, actitudes y se modifican los hábitos, creencias y el estilo de

vida, quizás por toda la interacción que se tiene con el ambiente de forma libre lo cual hace que el aumento de estas conductas tenga repercusiones a corto y mediano plazo a nivel de su salud física y mental.

Por ello, lo que se espera es que la conducta agresiva haga el tránsito a la conducta prosocial debido a que la realización de ella incrementa las posibilidades de generar una correspondencia efectiva y que ayude al mantenimiento de las relaciones sociales e interpersonales. En contraposición, durante la adolescencia: “la promulgación de la conducta prosocial se ha asociado positivamente con varios resultados positivos en el desarrollo, tales como en el rendimiento académico, la autoestima y el compromiso cívico” (Caprara *et al.*, 2015, p. 2212). Además, la conducta prosocial puede definirse como una conducta de tipo voluntaria de ayuda para los demás (Arias, 2015). Del mismo modo, puede verse como la conducta que genera beneficios y actúa de forma voluntaria para los demás va en relación con el desarrollo de la personalidad incluyendo la parte emocional, la cooperación, la ayuda y el altruismo. Por su parte, también puede entenderse, como los actos voluntarios de ayudar a otros incluyendo compartir, brindar apoyo y protección (Sánchez-Queija *et al.*, 2006).

Es relevante destacar que existen factores de tipo protector que van en pro de la conducta prosocial, como lo son las emociones, la empatía y el juicio moral (Espinosa, et al, 2011), puesto que se espera que dependiendo del grado de empatía que se tenga con la persona así se desarrollará una conducta conforme a lo esperado y con beneficios en todos los aspectos de la persona.

Además, hay que tener en cuenta la necesidad de fomentar los valores sociales y las conductas prosociales en cada una de las personas, con el propósito de que la salud mental y física tengan resultados de forma significativa en todas las personas, empero es de relevancia hacerlo en el contexto universitario junto con sus estudiantes (Palomino y Almenara, 2019).

El objetivo que tienen las universidades no tiende únicamente a realizar la formación de los profesionales en diferentes áreas, sino que, debe contribuir a la enseñanza de las personas, al mismo tiempo que se fomentan la adquisición de valores de tipo social como

factor protector (Gaete, 2015) y el manejo de la salud mental. Por su parte, las conductas prosociales son un camino para infundir valores (Arias *et al.*, 2015; Martí-Vilar *et al.*, 2018), y actualmente, se ha mostrado en la evidencia que la educación universitaria tiene influencia en el desarrollo de las conductas prosociales (Martí-Noguera *et al.*, 2014).

Partiendo de esta disertación teórica se hace mención de algunos elementos relacionados con la temática desarrollada capaz de generar interacción entre las conductas agresivas, consideradas empíricamente como negativas y las prosociales entendidas como positivas y, que pueden estar presentes en los adolescentes universitarios y marcan definitivamente el carácter de estos ante sus docentes.

a) Asertividad. Resolución de la Agresividad y la Competitividad

El comportamiento agresivo es una reacción de lucha fundamental e instintiva cuando amenaza algún peligro. Para Winnicott (2015), la agresividad en el adolescente se debe a que su infancia fue una exposición profunda de tratos inadecuados, rechazo y castigo por sus padres. Sumándose a esto la carencia de límites y control escaso de los pubescentes para calibrar las conductas impulsivas. Así mismo, afirma Cohen (2015, p. 64) que la agresión refiere a un acto, “un comportamiento que se despliega en la realidad”.

Dentro del recinto educativo, señala Proaño (2019), la agresividad se evidencia de diversas formas e incluso en cierto punto es común, los adolescentes a menudo se comunican a través de apodos o con el uso de ofensas, además usan la agresión física como método de resolución de problemas; idea con la cual coincidimos por cuanto es un hecho probado en las ciudades en la actualidad colombiana dentro de las universidades.

De igual forma, es necesario en los adolescentes ser asertivos al momento de hacer frente a los casos de agresividad, bien de un compañero o a una explosión agresiva propia, demostrando el desarrollo de ciertas competencias que le permitan afrontar las situaciones descritas como hechos violentos y, que es un hecho notorio que se hayan presente en el día a día de nuestros adolescentes en el recinto universitario.

En ese orden de ideas, es competencia de cada individuo auto-aprender y enseñar por medio de estrategia el manejo y control de esta emoción negativa: la primera estrategia es la auto-observación en las situaciones en las que corremos el riesgo de dejarnos llevar por la ira, la introspección es la condición previa para conseguir interrumpir la impronta de la indignación y hacer una nueva valoración de la situación que ha desencadenado esa actitud. Hacer una nueva valoración para desactivar las emociones agresivas, la actividad física y la relajación muscular ayudan a reducir la intensidad de la excitación, así como la defensa de los intereses, exponiendo con calma y control, los motivos de la molestia al otro, esto hace sentir menos amenazados y poder actuar de un modo más relajados.

El acceso al mundo emocional es la atención la cual supone apercibirse y ser consciente del propio mundo interior con el objetivo de no ser sojuzgado por él. Es así como; según la experiencia se consigue el asertividad, o sea que, como observadores externos se debe relativizar desde fuera las propias turbulencias emocionales y sobre todo no realizar juicios de valor.

b) Prosocialidad Colectiva y Compleja

La prosocialidad constituye un cambio importante en la manera en que se entienden las complejas relaciones sociales y los factores psicológicos asociados a la conducta social, pues tradicionalmente la conducta antisocial y agresiva se ha considerado el foco de atención en la investigación psicológica y social. De forma generalizada, la conducta prosocial es entendida como toda conducta social positiva que tiende a la ayuda y beneficio de otras personas, independientemente de los factores motivacionales implicados. En ese sentido, las conductas prosociales son adoptadas libremente y están coligadas con la protección y el cuidado, el apoyo físico y emocional, el intercambio de emociones positivas, el trabajo en equipo, la cooperación con los demás, la escucha, la solidaridad, la valoración positiva del otro y la empatía, que constantemente favorece la conexión en las relaciones sociales e interpersonales (Carlo *et al.*, 2018; Gerbino *et al.*, 2017; Guevara *et al.*, 2016; Luengo Kanacri *et al.*, 2017; Padilla-Walker *et*

al., 2017; Richaud de Minzi & Mesurado, 2016).

En ese marco, los grupos además de permitir la puesta en práctica de habilidades prosociales, enseñan además la valía de la proactividad, asertividad, coherencia emocional y el enriquecimiento de las competencias que, en consecuencia, traen consigo un desarrollo más consonante hacia la autonomía y heteronomía, siendo el primer grupo socializador la familia y luego la escuela. Las relaciones que allí se formen determinarán el curso que tomará la existencia, no dejando de lado todas aquellas influencias externas del medio como son los medios de comunicación, los grupos, los pares, los amigos que de una u otra manera determinan el actuar en la sociedad.

Como manifiestan Hunt y McMahon (2011) sobre las creencias acerca de nosotros mismos; afuera de la ventana de esas creencias está el mundo de las experiencias y son las primeras las que dan forma y color a estas últimas. Al respecto se puede señalar que, si la ventana por donde se contempla la vida está llena de limitaciones, el comportamiento de la persona manifiesta también limitaciones. Empero, si la ventana es de creencias en las capacidades ilimitadas de la mente y el cuerpo, y en la propia capacidad para producir cambios en la vida, se abrirá al amplísimo potencial de rendimiento que tiene el ser humano a su disposición.

Con lo anterior se señala que son los mismos seres humanos los que ponen obstáculos a todos los procesos de su existencia, por cuanto la actitud que asuman es la que determinará su vida, por tanto, se sugiere la práctica de conductas prosociales. En ese orden, se define la prosocialidad como ejercicios que tienden a beneficiar a otras personas sin la expectativa de beneficio personal externo (Colina *et al.*, 2020).

Desde el punto de vista de la educación, existen algunos factores que pueden servir como autoayuda o como potencializadores para enseñar a otros, mismos que están en consonancia con la optimización de la prosocialidad, es decir las habilidades para aprender, para relacionarse con otros y de la capacidad de motivación intrínseca y disciplina que tenga la persona, o sea que se desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan

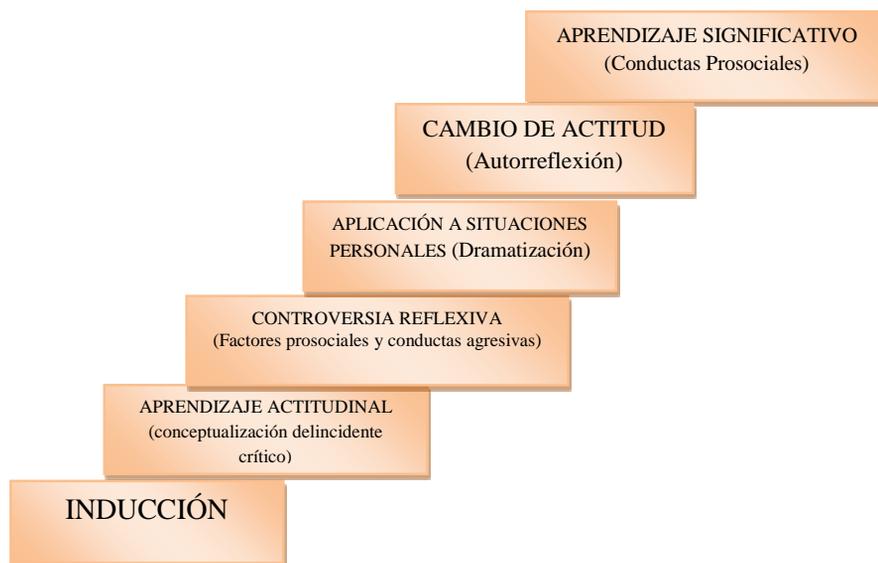
procesar y administrar la información de acuerdo con las necesidades y las circunstancias del momento, las *habilidades de procesamiento de la información* que facilitan la construcción del conocimiento, las habilidades para captar y aprender de la experiencia y para relacionar y aplicar el conocimiento a los problemas y circunstancias del entorno.

Las *habilidades interpersonales* que permiten el desarrollo comunicativo y la competencia social y emocional, redundando en la empatía que promueve en el otro sentimiento de eficiencia y efectividad y al mismo tiempo, controlar expresiones de hostilidad para no hacer sentir al otro impotente o inefectivo.

En función de todo lo descrito, se desarrolló la propuesta que permitió a las docentes investigadoras implementar el ejercicio de la autorreflexión crítico para la obtención de aprendizajes significativos relacionados con los factores prosociales a fin de minimizar las conductas agresivas en los adolescentes objeto de estudio, siguiendo el siguiente modelo Escala del aprendizaje mediante el incidente crítico (Figura 1).

Figura 1

Escala del aprendizaje mediante el incidente crítico



Nota: Elaboración propia.

Metodología

La metodología empleada dentro de esta investigación parte de la experiencia docente en las universidades, por ello el enfoque empleado es el cualitativo, porque a través de este tipo de estudio, se describen a profundidad la cualidades que presenta el fenómeno estudiado, incluyendo de manera específica, el concepto general que abarca la agresividad como factor detractor del individuo y la prosocialidad, la cual se define como valor fundamental dentro del desarrollo de cualquier persona y resulta importante desde distintas dimensiones, de ahí que la técnica propia utilizada fue la observación a los 20 estudiantes con los que se trabajó la propuesta de acción basada en una estrategia pedagógica conocida como incidente crítico-reflexión autocrítica.

Esta manera de investigar y de participar en contextos de aprendizaje ha dado a los participantes la posibilidad de observarse y observar a los demás de forma sistemática, enfocando la atención en las situaciones problemáticas que protagonizan para, desde el darse cuenta de lo que hacen, estar en disposición de desarrollar destrezas ligadas a la observación, tales como, el registro, el análisis y la interpretación de la información observada.

Auto informes : Se buscó que sea el mismo estudiante el que cree su propio informe sobre los comportamientos prosociales que asume (después de conocerlos e introyectarlos en talleres diseñados para el conocimiento sobre comportamientos prosociales que coadyuven a disminuir los comportamientos agresivos y violentos que asumen). *Anexo a.*

Cuestionarios: Este instrumento se aplicó a veinte estudiantes para que ellos mismos escogieran los comportamientos prosociales que hacen que disminuyan las actitudes agresivas en los estudiantes y mejoren las relaciones entre ellos.

Modelo UNIPRO: Se incentiva la frecuencia e intensidad de los comportamientos prosociales durante la realización de la propuesta de acción que fomente la disminución de las actitudes

agresivas asumidas por los estudiantes universitarios en el aula y fuera de ésta, con sus compañeros de estudios y población en general. La propuesta estuvo basada en el modelo UNIPRO (Unidades Prosociales).

Acciones prosociales : La metodología estuvo basada en la estrategia reflexión autocrítica – incidente crítico, para que el estudiante reconozca sus comportamientos agresivos asumidos en el aula y fuera de ésta con los otros y que es posible disminuir estos comportamientos si asumen la prosocialidad como estilo de vida en su quehacer diario universitario.

Para este trabajo se consideró a 45 estudiantes de primer semestre, ciclo básico, de la UPC, de los cuales se escogieron solo a 20 porque pertenecían al estrato socioeconómico medio-bajo, aceptaron participar de forma voluntaria y se encontraban cursando en el programa de Administración de Empresas y de Psicología, grupo heterogéneo, caracterizados por ser 9 del sexo femenino y 11 del masculino.

Descripción de la Experiencia

La herramienta utilizada se realizó con el grupo conformado de estudiantes de primer semestre, ciclo básico, en la Universidad Popular del Cesar, con el propósito de conocer más profundamente lo que ellos piensan sobre las actitudes agresivas asumidas por ellos mismos y comportamientos prosociales, realizando una somera explicación sobre prosocialidad. De allí se escogieron 20 estudiantes con los que se trabajó la propuesta de acción basada en una estrategia pedagógica conocida como incidente crítico- reflexión autocrítica y, que constituye la experiencia propia de las investigadoras.

Se considera al incidente crítico, un evento inesperado y destabilizador que se produce por una situación sorpresiva y desafiante, que perturba a quien lo recibe (Mastro & Monereo, 2014) exigiendo una respuesta rápida, instintiva e innovadora (Almendro & Costa, 2006), con lo cual se ponen en juego las competencias profesionales e interpersonales de los sujetos (Monereo & Monte, 2011).

Desde esta perspectiva, los incidentes críticos que se caracterizan por la gravedad de

ocurrencia, nivel de intensidad, y de latencia; y que aparecen en contextos determinados, implican la utilidad de agresividad, medios disruptivos en un ambiente de aprendizaje; o son enfrentamientos; desacato de normas estudiantiles por parte del emisor de una conducta. Tripp (2012), las definió como un evento de agresividad en la que se sobrepasan los límites normativos del aula y tolerantes de los receptores.

En ese orden, se propuso que fuera el propio estudiante quien elabore su propio informe sobre los comportamientos prosociales que asume, (después de conocerlos e introyectarlos en talleres diseñados para el conocimiento sobre comportamientos prosociales que coadyuven a disminuir los comportamientos agresivos y violentos que asumen). De igual forma, se pidió escoger de un listado los comportamientos prosociales que disminuyen las actitudes agresivas en los estudiantes y permiten mejorar las relaciones entre ellos.

Dentro de ese marco, se empleó el modelo de unidades prosociales (UNIPRO), con él se incentivó la frecuencia e intensidad de los comportamientos prosociales durante la realización de la propuesta de acción que fomentó la disminución de las actitudes agresivas asumidas por los estudiantes universitarios en el aula y fuera de ésta, con sus compañeros de estudios y población en general. En ese sentido, la propuesta estuvo basada en ese modelo.

En lo que respecta al estudio de las acciones prosociales, la metodología se basó en la estrategia reflexión autocrítica o incidente crítico para que el estudiante reconociera sus comportamientos agresivos asumidos en el aula y fuera de ésta con los otros, además que fuese capaz de reconocer la posibilidad de disminuir estos comportamientos si asumen la prosocialidad como estilo de vida en su quehacer diario universitario trabajándose de manera cohesionada las dos estrategias: el modelo UNIPRO y el incidente crítico, desarrollándose con los siguientes temas “Cambio actitudinal como proceso facilitador para el aprendizaje de

factores prosociales por medio de la reflexión autocrítica – incidente crítico disminuyendo la agresividad”.

Lugar: Universidad Popular del Cesar, UPC- Valledupar-Cesar-Colombia.

Capacitación: Actitudes

Grupo de trabajo: Estudiantes

Núcleo temático: Reflexión autocrítica – Incidente crítico y las conductas agresivas

Propósito: potenciar en los estudiantes de la institución universitaria las habilidades para relacionarse con el otro a través de la autorreflexión crítico sobre las actitudes que lesionan el quehacer diario, la aprehensión del conocimiento (para todos los aprendientes) con miras a lograr un aprendizaje significativo, aprender a aprender, a convivir, a ser y hacer.

Desarrollo: Se aplicó el desarrollo de estrategias que permitieron el logro de los cuatro aprendizajes relacionados con el avance conceptual, las habilidades cognitivas (analizar, clasificar, comparar, inferir) y metacognitivas (monitorear, planear, revisar, reflexionar, diagnosticar, regular), las habilidades comunicativas (comunicación persuasiva), sociales, emocionales y hábitos académicos, para que así los estudiantes asuman el dominio de sus deseos, pensamientos y acciones y lograr ser unos verdaderos aprendientes autónomos y mejores personas; para lo cual, puedan utilizar de forma congruente y flexible en cada situación sus potencialidades y capacidades pedagógicas, que lleven al estudiante a enriquecer su vida para que mejore su propia autoestima y demuestre su competencia y autosuficiencia en la minimización de la agresividad (Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de aprendizaje para elaborar la lista de prácticas y actividades didácticas que fomentan el aprendizaje

- *Estrategia: Incidente Crítico.*

Estrategias de atención al estudiante	Categorías de aprendizaje			
	Avance conceptual	Habilidades cognitivas y metacognitivas	Habilidades comunicativas emocionales y sociales	Hábitos académicos
Aprendizaje individual presencial	Lectura Reflexión Autocrítica Retroalimentación	Comparación Clasificación análisis Inferencia Autorreflexión Autodiagnóstico Autorregulación	Socialización	Autoevaluación
Aprendizaje individual extra clase (deberes en casa)	Incidente Crítico Exposición Técnica	Monitoreo mental Autoevaluación	Reflexión Autocrítica Examen crítico	Diario de clases Reformulación del incidente crítico
Aprendizaje en pequeño grupo	Interrogatorio Reflexivo	Formulación de Alternativas Socialización Revisión Planeación	Controversia reflexiva Cuestionar Puntos de vista Formulación de Alternativas Interrogatorio reflexivo Entrevista de Grupo Activación de Tolerancia y respeto	Diario de clases coevaluación
Aprendizaje en grupo grande	Entrevista En Grupo Socialización Artística	Reconstrucción del incidente crítico Retroalimentación	Debate Dinámica de oyentes Controversia reflexiva Activación Habilidades Comunicativas y de interacción social	Manejo del Tiempo
Aprendizaje durante la consejería académica	Mapa De Ideas Cierre Cognitivo Reflexión	Desaprender Retroalimentación Evaluación Grupal	Escuchar Comunicar Reevaluar	Monitoreo mental Autoevaluación

Nota: Elaboración propia.

- *La reflexión crítica como estrategia para aprender a aprender*

El estudiante y/o aprendiente, posee un caudal de conocimientos y habilidades que son producto tanto de sus estudios formales como de las enseñanzas obtenidas de sus experiencias; y ese conjunto de saberes transforma el conocimiento conduciendo a un proceso de desarrollo de las potencialidades, habilidades y estrategias que llevan al individuo a la acción que trasciende el plano cognoscitivo, conceptual, reflexivo y práctico. Una de esas estrategias es la reflexión autocrítica – incidente crítico, que facilita el proceso de aprender a aprender, porque se aprovechan las posibilidades que brinda la vivencia personal que influye en cada uno de los facilitadores de manera distinta, por tanto:

- El estudiante tiene la capacidad para comparar situaciones y relacionar fenómenos en el proceso de aprendizaje, lo que se manifiesta en el juicio crítico de los participantes, en su razonamiento lógico, en su potencial para apreciar los fenómenos en forma global y en su análisis profundo.
- El estudiante interioriza sus vivencias, las cuales estimulan el desarrollo de las potencialidades actitudinales que aumentan la responsabilidad intrínseca del aprendizaje significativo.

En consonancia, el estudiante trata de conciliar lo aprendido con sus experiencias, por lo que entra a jugar un papel muy importante la reflexión objetiva de los procesos mentales que coadyuvan al aprendizaje, dando significación al diario convivir con el nuevo conocimiento, aprende de y con sus propias experiencias. Es así que, el éxito alcanzado en el aprendizaje depende de las herramientas de conocimiento utilizado por los docentes para desarrollar las habilidades que hagan que los estudiantes tengan experiencias constructivas, mismas que a su vez permitan la formación esencial del conocimiento y cambios en los niveles de aprendizaje en el yo.

En ese sentido, el estudiante tiene que introyectar para poder proyectar lo aprendido, previa codificación y asociación de los conocimientos previos con la nueva información. El

aprendizaje se introyecta de manera más significativa cuando quien lo guía es una persona (en éste caso el docente), reflexiva, innovadora, con madurez conceptual, autónoma en su propio aprendizaje, con habilidades desarrolladas para poder orientar la reflexión crítica, que le permita llegar al logro de las metas propuestas en el proceso de formación de formadores analíticos y críticos de su propio aprendizaje, que trasciendan el conocimiento y la innovación de éstos, que los conduzca a ser unos aprendientes autónomos, valorando su propia autorreflexión y que los conduzca a generar nuevos conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, el clásico Mezirow (1991) señala que en el ciclo vital de la adultez se produce un tipo esencial de aprendizaje el cual hace referencia a la manera como el individuo se encuentra sumido en su propia historia y la revive, es decir, se aprende a poseer una conciencia crítica de los supuestos culturales y psicológicos que una u otra forma han dejado huella en el modo de concebirse así mismo, así como sus relaciones y la forma en que modelamos nuestra vida.

Se puede afirmar entonces, que los conocimientos previos traducidos en incidentes críticos pueden ser una ayuda significativa en la introyección y transmisión del nuevo aprendizaje, así como también pueden servir de estrategia para aprender a aprender nuevos conocimientos, que conduzca a los estudiantes a ser facilitadores reflexivos, creativos, autorreguladores y autónomos con ese conocimiento, para la orientación y formación de los nuevos aprendientes autónomos.

Resultados

A partir del accionar propio de las investigadoras como docentes universitarias y de la observación directa realizada a los estudiantes objeto de estudio, en la búsqueda de alcanzar la comprensión del fenómeno analizado se puede señalar que el estudiante posee un caudal de conocimientos y habilidades que son producto, tanto de sus estudios formales como de las enseñanzas obtenidas de sus experiencias; y ese conjunto de saberes transforma el conocimiento y lo conduce a un proceso de desarrollo de las potencialidades, habilidades y

estrategias que lleven al individuo a la acción que trasciende el plano cognoscitivo, conceptual, reflexivo y práctico. A continuación, se muestran los resultados de esas experiencias de aprendizajes trabajadas en esos 20 estudiantes seleccionados como parte de este estudio, partiendo de la propuesta de acción.

1. En Función a la Planeación de la Propuesta de Acción

Tema: “Cambio actitudinal como proceso facilitador para el aprendizaje autónomo por medio de la reflexión autocrítica – incidente crítico”.

Organización y secuencia de las actividades de aprendizaje

División del núcleo temático en temas.

- a. “Las actitudes como proceso de formación autónoma”.
- b. “Reflexión autocrítica – Incidente crítico”.
- c. “Revisión cooperativa del incidente crítico”.
- d. “Proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación de un aprendiente autónomo”.

2. Ejecución

Tema 1: Las actitudes como proceso de formación autónoma.

Contenidos: Las actitudes. Estructura. Para qué sirven. Cómo se forman. La comunicación persuasiva como variable para el cambio de actitud y modelos cognitivos del cambio actitudinal.

Intencionalidades: Llevar a los participantes a:

- Avance conceptual: Comprender el concepto de actitud, por medio del aprendizaje de éste que los lleve a dar explicaciones a las situaciones del entorno.
- Habilidad Cognitiva y Metacognitiva: Desarrollar el conocimiento de la formación de las actitudes para potenciar los procesos de aprendizaje.
- Habilidades Comunicativas, emocionales y sociales: Fomentar el espíritu analítico y crítico, por medio del desarrollo de procesos socializadores de lo aprendido en el pequeño grupo.

- Hábitos Académicos: Desarrollar el hábito de escribir sus experiencias y expectativas con respecto a sus propios emocionales y aprendizajes.

Tabla 2

Experiencias de aprendizaje de tema 1

MOMENTO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE	EJECUCIÓN
Actividades iniciales	Inducción y presentación del tema.	La consejería	El docente dinamizó el proceso, dando la bienvenida y exponiendo las reglas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se hizo la presentación de los participantes, por medio de una dinámica: “Cambio de identidad”, cualquiera que sea pertinente para el caso.
	Planeación del trabajo durante las sesiones.	Consejería	El docente nombró un moderador y un relator general, (previa explicación del desempeño de estos roles), del grupo de participantes y escogidos en consenso; el moderador general presentará un escrito de una página sobre el desempeño grupal de los cuatro temas, además de controlar el tiempo de cada sesión. El relator general hizo un escrito de tres páginas sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y la evaluación sobre lo aprendido y desaprendido, con sus respectivas recomendaciones y conclusiones, al finalizar la propuesta de acción pedagógica.
	Activación cognitiva: Lluvia de ideas.	Trabajo individual	El docente explicó la figura del coevaluador, con el objeto que cada uno de los participantes desarrolle la capacidad crítica – objetiva del proceso de aprendizaje de su compañero, para ello se les entregará unas guías para realizar coevaluaciones para cada tema, evaluaron el diario de clases. Exploración de saberes previos, para activar los conocimientos, construir significados, y preparar para el nuevo aprendizaje. Se hicieron preguntas como, por ejemplo: ¿Qué

			<p>creen ustedes que es la actitud?, ¿alguien podría dar una definición de actitud?, ¿qué sentimientos y/o emociones creen ustedes que acompañan las actitudes?, ¿cómo creen ustedes está integrada la actitud?, ¿para qué creen ustedes sirven las actitudes?</p> <p>Los participantes escribieron en un papel las ideas que surgieron y éstos fueron pegados en una parte de la pared para ser leídos y comparados con el nuevo aprendizaje.</p>
Actividades de desarrollo	<p>Conceptualización: Lectura; “Creencias, actitudes y prácticas.</p>	<p>Trabajo en pequeño grupo</p>	<p>El docente entregó una lectura sobre Actitudes, que estuvo dividida en cuatro para ser entregado a cada grupo. Se organizarán por grupos de cuatro, nombraron una persona que hizo las veces de relator quién fue tomando notas sobre lo expuesto en el grupo y otro de moderador quién escribió un párrafo sobre el desempeño del pequeño grupo, construyeron hipótesis e hicieron predicciones sobre el sentido del texto entregado. Los escritos se entregaron al docente.</p>
	<p>Socialización: Comparar el nuevo aprendizaje con los conocimientos previos planteados en la lluvia de ideas.</p>	<p>Trabajo en pequeño grupo</p> <p>Consejería</p>	<p>En los mismos grupos conformados, se hizo la socialización sobre la lectura, utilizando el método de presentación que los participantes desearon, tratando que no fuera en forma magistral y planeando las principales ideas.</p>
	<p>Retroalimentación Producto: Escrito</p>	<p>Trabajo individual</p>	<p>El docente hizo una retroalimentación de los conocimientos hasta el momento planteados. Se aclararon dudas e inquietudes y se introdujo el tema sobre la reflexión autocrítica.</p> <p>Cada uno de los participantes realizó un escrito (anexo H), donde expresaron su proceso de aprendizaje e hicieron una introducción sobre las expectativas que tienen de la reflexión autocrítica – incidente crítico. El escrito lo entregaron al docente.</p>
	<p>Controversia reflexiva</p>	<p>Trabajo en pequeño grupo</p>	<p>Los participantes se organizaron en nuevos grupos, que tendrán seis participantes los cuales pertenecieron a diferentes grupos. Se nombró moderador y relator, (quienes desempeñaron sus respectivos roles),</p>

Actividades de cierre	Cierre cognitivo	Trabajo en pequeño grupo	reflexionaron sobre las actitudes lesivas que más se presentan en su quehacer diario y dieron posibles soluciones a estas actitudes. El escrito resultante se entregó al docente. Show creativo, (anexo L), los participantes realizaron la socialización de la controversia reflexiva, por medio de una dinámica donde expresaron sus emociones y conclusiones sobre las actitudes.
Trabajo extra clase	Diario de clases	Trabajo individual	Los participantes realizaron una reflexión escrita, en el diario de clases (anexo J), sobre la vivencia académica, sus expectativas y lo aprendido.
	Manejo del tiempo	Trabajo individual extra clase	El docente entregó un material por escrito sobre; “el tiempo como recurso de gestión”, el cual los estudiantes leyeron y sacaron conclusiones, que expresaron en su diario de clases (anexo J).
Descripción de Recursos: -Dinámica “Cambio de identidad”, que tuvo como objetivo la presentación de los participantes, - Dinámica “Show creativo”, el objetivo fue retroalimentar lo aprendido por medio de la creatividad, - Diario de Clases, el cual se le entregó una guía a cada alumno, - Guía para realizar escritos, el cual dio algunas pautas para el desarrollo conceptual del proceso de acción pedagógica.			

Nota: Elaboración propia.

Alcance del tema 2

Subtema: Reflexión autocrítica – Incidente crítico.

Contenidos: incidente crítico (interacción, reconstrucción), examen crítico (Concepciones personales, factores situacionales), formulación de alternativas (Conceptuales y de acción) y elaboración de escritos y guías.

Lo anterior da respuesta a lo abordado con los estudiantes frente al proceso de formación de la autonomía dando inicio al trabajo de la prosocialidad, teniendo en cuenta el reconocimiento del aprendizaje realizado durante ese encuentro. Tal como lo refiere un estudiante sobre la pregunta: ¿Qué creen ustedes que es la actitud?, por medio de la lluvia de ideas se obtuvieron algunas respuestas como: “son comportamientos que se adoptan frente a diferentes situaciones”, “como asumes las cosas, como la respuesta frente a ellas”, “es la

manera o el conjunto de comportamiento que manifestamos frente a una situación sin importar su índole”. Por su parte en la pregunta, ¿para qué sirven las actitudes?, se conocieron respuestas: “para determinar qué tipo de persona eres a nivel emocional”, “entran a determinar gran parte el comportamiento humano”, “para manifestar nuestros pensamientos o emociones de forma visible. Asimismo, ¿qué sentimientos y/o emociones creen ustedes que acompañan las actitudes?: “rabia, alegría, tristeza”, “alegría, sensatez, tristeza”.

Con la participación de los estudiantes en este primer encuentro, se buscaba:

- Avance conceptual: la reflexión crítica de los procesos actitudinales que han venido impidiendo el aprendizaje de nuevas estrategias.
- Habilidades Comunicativas, emocionales y sociales: La interacción grupal por medio del trabajo cooperativo, para el fomento de las habilidades comunicativas y sociales.
- Habilidades cognitivas y metacognitivas: La realización de comparaciones de las situaciones críticas vividas y relacionar fenómenos en el proceso de aprendizaje, manifestado en el juicio de los participantes.
- Hábitos académicos: Incitar al grupo de estudiantes el deseo de la organización grupal y el manejo de roles.

Tabla 3

Experiencias de aprendizaje del tema 2

MOMENTO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE	EJECUCIÓN
	Socialización de la tarea sobre “Manejo del tiempo”	Trabajo individual	Uno de los participantes realizó la socialización de la tarea ante el resto de sus compañeros; para ello utilizó la metodología escogida por él, a excepción del método magistral.
	Coevaluación del diario de clases	Trabajo en pequeño grupo	Cada participante coevaluó el diario de clases de su

Actividades iniciales	Socialización de la tarea	Trabajo en pequeño grupo	<p>compañero, utilizando la guía para Coevaluación entregada por el docente.</p> <p>En grupos de cuatro participantes, intercambiaron los diarios y socializaron la reflexión sobre la vivencia académica pasada, exponiendo los puntos de vista del compañero.</p> <p>Uno de los participantes hizo el papel de relator, exponiendo ante el gran grupo los puntos en común y la conclusión realizada en el pequeño grupo. El escrito resultante fue entregado al docente.</p>
Actividades de desarrollo	Construcción conceptual	Trabajo en pequeño grupo Trabajo en gran grupo	<p>La docente entregó un escrito sobre incidente crítico y cada grupo hizo la presentación al gran grupo, por medio de; una dinámica, un sociodrama, un noticiero, un cuento, una canción y una copla, de lo extractado del incidente crítico. Cada grupo realizó una actividad diferente.</p>
	Reconstrucción de un incidente crítico	Trabajo individual	<p>Cada uno de los participantes escogió un incidente crítico que les haya ocurrido en sus vidas y que estuviera relacionado directamente con la actitud. El cual fue reconstruido como observador, más no como protagonista suprimiendo todos los juicios de valor; relató paso a paso lo ocurrido sin dejar nada por fuera. Escribió la intencionalidad, la emocionalidad y consecuencias</p>
	Co-reformulación	Trabajo en pequeño grupo	<p>con sus alternativas de solución.</p> <p>El relato construido lo entregaron a un compañero</p>

			para que éste lo examine y objetivamente reformule las alternativas de solución.
	Interrogatorio reflexivo	Trabajo en pequeño grupo	Se reunieron en diadas y analizaron paso por paso el proceso de reconstrucción del incidente crítico; antecedentes de orden situacional, de orden conceptual y propusieron concepciones y acciones alternativas.
Actividades de cierre	Autorreflexión y autodiagnóstico	Trabajo individual	La docente les entregó una matriz para el análisis de situación, que llenaron para el posterior análisis por parte del pequeño grupo. Después del análisis, el grupo nombró un relator quien socializó la matriz en la próxima sesión. el producto de ese análisis fue entregado al docente. Cada uno de los participantes escribió en su diario de clases, sobre lo aprendido y lo desaprendido, siguiendo los pasos de la guía de autoevaluación.
Trabajo extra clase	Reformulación del incidente crítico	Trabajo individual	Analizaron y reconstruyeron críticamente el incidente trabajo en la sesión, en su diario de clases, teniendo en cuenta los antecedentes de orden situacional y de orden conceptual.

Descripción de Recursos: - lectura sobre el incidente crítico, donde se encuentra la definición y el proceso a seguir del incidente crítico, – Coevaluaciones, se utilizó la guía de coevaluación A, que evaluó el trabajo individual del diario de clases, de cada uno de los compañeros, - Matriz para el análisis de situación, se describió en ella la realidad, situación, supuestos, apreciación grupal, análisis y recomendaciones para un mayor orden y construcción conceptual, –Guía de autoevaluación, la cual orientó al aprendiente sobre la autorreflexión y autodiagnóstico.

Nota: Elaboración propia.

Alcance del tema 3: Revisión cooperativa del incidente crítico

Contenidos: Procesos actitudinales, clasificación y comparación de incidentes críticos, identificación de incidentes críticos y aprendizaje cooperativo.

De acuerdo a lo descrito en el cuadro 3, se pudo notar la participación activa de cada uno de los estudiantes frente a los compromisos que se le encomendaron en la sesión anterior con el fin de que pudieran socializar sus tareas frente al “manejo del tiempo” por ejemplo uno de los estudiantes manifestó: “me cuesta organizar mis actividades diarias, me concentro en otras actividades que quizás tenga menos relevancia a las que realmente necesito darle importancia”, posterior a la socialización con los demás grupos se logró construir reflexiones que ayudarán a minimizar la procrastinación y los pensamientos disfuncionales al momento de organizar y planificar las actividades diarias, “he podido tener mayor dominio de mis actividades, en especial al momento de agendarlas para así llevarlas a cabo durante el día”, “esto me ha servido para darme cuenta que necesito ayuda al momento de organizar mis actividades diarias”.

También se logró conocer la participación de los estudiantes en la autoevaluación, “con estas actividades puedo entender que otras personas como yo, pasan por lo mismo, al menos no estoy no solo”, “he aprendido como manejar un poco como me siento y cómo pueden sentirse los otros cuando no hago las cosas como debería, aquí me siento comprendido”.

Intencionalidades: Llevar a los participantes a:

- Avance conceptual: Identificar, comprender y construir incidentes críticos para el desarrollo de las capacidades intrínsecas del ser.
- Habilidades Comunicativas, emocionales y sociales: Al conocimiento de sí mismos por medio de la reflexión autocrítica que los lleven a la acción coherente y consecuente con los seres que hacen parte de su quehacer diario.
- Habilidades cognitivas y metacognitivas: Diagnosticar por medio de los incidentes críticos,

el comportamiento e intenciones del otro y dar respuestas coherentes a las necesidades de la persona, que los encaminan a la acción y reflexión de los hechos que causan dichas necesidades.

- Hábitos académicos: Fomentar el hábito de la reflexión por medio de la escritura de su deber ser y quehacer educativo.

Tabla 4

Experiencias de aprendizaje del tema 3

MOMENTO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE	EJECUCIÓN
Actividades iniciales	Revisión de tareas	Trabajo individual	Presentaron la reconstrucción del incidente crítico, especificando los antecedentes de orden situacional y de orden conceptual.
	Coevaluación del diario de clases	Trabajo en pequeño grupo	Cada participante coevaluó el diario de clases, de su compañero utilizando para ello una Coevaluación que construyó en el pequeño grupo compuesto por cuatro participantes, siguiendo las instrucciones de la guía de trabajo.
Actividades de desarrollo	Presentación de estrategias cognitivas	Trabajo individual	El docente presentó una serie de recortes de revistas, en la que los participantes identificaron incidentes críticos los cuales clasificaron y compararon con el incidente crítico trabajado en la segunda sesión, además cada participante en una hoja de papel reconstruyó el incidente crítico identificado en el recorte. Reconstruyó el incidente crítico Hizo un relato detallado de lo que posiblemente sucedió Relató la conducta o respuesta que exteriorizó el protagonista de la historia.
	Aprendizaje	Trabajo en pequeño grupo	Examinó críticamente lo ocurrido bajo tres dimensiones de la actitud: las consecuencias percibidas, la emocionalidad y las creencias.

cooperativo: Revisión	grupo	Se reunieron en grupos de cuatro, uno de los integrantes desempeñó el papel de moderador y otro de relator. Se hizo la revisión y análisis de la tarea.
Interrogatorio reflexivo	Trabajo en diadas	Sin juicio de valor hizo el interrogatorio reflexivo: En forma rotativa se organizaron en diadas, uno de los miembros de cada diada interrogó al otro por cinco minutos, sobre el incidente crítico entregado por la consejera y la comparación realizada con el trabajado en la segunda sesión, para obtener información sobre procesos, contenidos facilitadores, obstáculos, aciertos, errores. El entrevistador tomó notas de lo dicho por el entrevistado. El moderador pasado los cinco minutos pidió cambio de roles y se repitió el proceso anterior.
Entrevista de grupo	Trabajo en pequeño grupo	En la entrevista de grupo, se escogió uno de los trabajos de sus compañeros, y éste presentó el análisis realizado exponiendo su incidente crítico y el análisis hecho a éste, respecto a dudas, inquietudes, problemas y desacuerdos del trabajo realizado, así como la comparación realizada con el incidente crítico trabajado en la sesión anterior.
Debate	Trabajo en pequeño grupo	El moderador abrió el debate y el pequeño grupo aportó sus ideas y análisis al incidente crítico escogido colaborando con todas las ideas y opiniones al respecto.
Reflexión autocrítica	Trabajo en pequeño grupo	Después de la revisión cooperativa y de las correcciones realizadas, se procedió a buscar algunos antecedentes del fenómeno y a proponer algunas alternativas de orden situacional, conceptual y se propondrán acciones alternativas.
Aplicación de las enseñanzas derivadas del	Trabajo individual	Continuando con el trabajo realizado en pequeño grupo y las enseñanzas

	proyecto de reflexión autocrítica, y diario de clases	Consejería	derivadas de éste, a continuación, cada uno de los participantes pasó a redactar en su diario de clases, un incidente crítico que les haya sucedido detallando lo que podría ocurrir si se aplican las enseñanzas que dejó el ejercicio de reflexión autocrítica.
	Retroalimentación		El docente hizo la retroalimentación sobre lo trabajado hasta el momento despejando dudas e inquietudes.
Actividades de cierre	Socialización sobre la actitud; enfatizando en la comunicación asertiva (dinámica)	Trabajo en grupo	Al grupo se le entregó en cartulinas, una serie de preguntas que tenían como objetivo potenciar e incentivar el valor y defensa de los derechos propios diciendo de manera clara y abierta lo que se piensa, quiere y siente, respetando a las otras personas. Además de fomentar mecanismos de comunicación. En el análisis se muestran los ejemplos de preguntas que se presentaron.
	Autorreflexión, autodiagnóstico y autorregulación	Trabajo individual	Cada participante escribió en su diario de clases, lo aprendido, desaprendido, experiencias, sentimientos, errores, aciertos y acciones de mejoramiento para su aprendizaje y trabajo, siguiendo los pasos de la guía de autoevaluación
Trabajo extra clase	Realización mapa de ideas	Trabajo individual	Los alumnos revisaron su diario de clases desde el inicio y realizaron un mapa de ideas sobre lo aprendido y desaprendido durante el proyecto pedagógico, además realizaron unas recomendaciones de mejoramiento personal, profesional, laboral, y expusieron ideas sobre cómo mejorar el ambiente educativo.

Descripción de Recursos: -Recortes de periódicos y revistas, con el fin de identificar incidentes críticos, los que clasificaron y compararon con el incidente crítico trabajado en la segunda sesión, - Cartulinas con preguntas y respuestas, tiene el objeto de fomentar los mecanismos de comunicación y la interacción entre los compañeros de trabajo, -Coevaluaciones, el participante construyó una matriz para evaluar a su compañero, - Guía de autoevaluación, la que orientó al aprendiente sobre la acción de aprendizaje encaminada a la autoevaluación.

Nota: Elaboración propia.

Alcance del tema 4

Subtema: Proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación de un participante autónomo

Contenidos: diseños de guiones y dramatización del incidente crítico, retroalimentación y coevaluación.

De acuerdo a lo desarrollado en el cuadro 4, con los estudiantes se logró que por medio de la interacción con sus pares pudieran fomentar su comunicación y habilidades, encontrándose comentarios, tales como: “he logrado comprender que las situaciones que pasan hoy en día también tienen un impacto en mí e incluso en los demás”, “siento que con este tipo de actividades logro comprender mucho como me siento y las situaciones en las que debo mejorar, para ser una alguien útil a la sociedad”.

En cuanto a la autoevaluación, algunos estudiantes manifestaron: “siento que voy logrando una mejor versión de mí, ya que antes me sentía ofuscado y algo perdido en cuanto a mis propósitos”, “he logrado avanzar en lo que me he propuesto, siento una mejor actitud hacia todo lo que rodea y logro realizar mis actividades con una mejor motivación”, “considero que debemos tener mayor acompañamiento para el descubrimiento de las cosas que me afectan y así poder enmendarlas para lograr un buen resultado, de acuerdo a lo que me proponga”.

Intencionalidades: Llevar a los participantes a:

- Avance conceptual: Dinamizar el proceso de aprendizaje cooperativo, para el fortalecimiento de las habilidades de conceptualización de sus propias ideas.
- Habilidades Comunicativas, emocionales y sociales: Presentar, por medio de la expresión oral, escrita y corporal, la ejecución de acciones encaminadas al fortalecimiento del proceso de aprendizaje como aprendientes.
- Habilidades cognitivas y metacognitivas: Potenciar el proceso de reflexión de su quehacer diario, para la reevaluación de sus aprendizajes, que los encaminen a ser verdaderos aprendientes autónomos.

- Hábitos académicos: Organizar su propia evaluación por medio del monitoreo de sus aprendizajes llevados en su diario de clases.

Tabla 5

Experiencias de aprendizaje de tema 4

MOMENTO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE	EJECUCIÓN
Actividades iniciales	Socialización del trabajo extra clase: mapa de ideas	Trabajo individual	Cada uno de los participantes pasó a socializar su mapa de ideas ante el resto de los compañeros. El docente fue tomando notas de las ideas principales y recomendaciones de los participantes, al finalizar la sesión, hará la clasificación y comparación del avance cognoscitivo de los estudiantes, teniendo en cuenta lo trabajado en los pequeños grupos durante las tres sesiones anteriores. Con la matriz de Coevaluación, (anexo f), cada uno de los participantes evaluó el diario de clases de su coevaluado.
	Coevaluación	Trabajo en pequeño grupo	
Actividades de desarrollo	Socialización grupal	Trabajo en pequeño grupo	Se reunieron en grupos de seis participantes para realizar un guión sobre los temas de: -Comunicación asertiva, -Barreras de la comunicación, -Intolerancia actitudinal, -Incidente crítico, que abarque la intolerancia, barreras comunicativas y comunicación asertiva como solución. Cada guión tuvo la característica de expresar situaciones en el ámbito personal y/o cotidiano. Cada uno de los participantes representó un papel. Mientras se realizó la presentación el relator de cada grupo hizo un diagnóstico de la situación y sacó las conclusiones y recomendaciones de los grupos presentados. Al finalizar la actividad el relator de cada grupo

	Retroalimentación	Consejería	<p>presentó ante el gran grupo las conclusiones extractadas de las representaciones.</p> <p>El docente aclaró dudas, inquietudes y presentó el mapa de ideas realizado por él, sobre el proceso evolutivo de enseñanza – aprendizaje de los docentes; también presentó las conclusiones, recomendaciones y la evaluación de este proceso.</p>
Actividades de cierre	Coevaluación y evaluación	Trabajo en pequeño grupo Trabajo en gran grupo	<p>Cada participante buscó a su coevaluado y le presentó las matrices llenadas en cada sesión y le hizo las recomendaciones y conclusiones.</p> <p>El moderador general presentó su escrito donde esbozó su apreciación sobre el desempeño general del grupo y del proceso de enseñanza – aprendizaje durante las cuatro semanas.</p> <p>El relator del gran grupo presentó su informe general sobre el proceso de aprendizaje del grupo y de la aproximación al logro de los objetivos de llegar a hacer de cada participante un aprendiente autónomo, encaminado a la reflexión de su quehacer diario y del manejo de incidentes críticos para el mejoramiento y potenciación de su deber ser, el desarrollo de las habilidades para relacionarse y convivir con el otro, manifestado en el manejo asertivo de las diversas estrategias que conlleven la dinamización del avance conceptual, cognitivo y metacognitivos, así como la implementación de mecanismos comunicativos que permitan el cambio de actitud y el desarrollo de hábitos académicos para el mejoramiento del quehacer como continuos aprendientes autónomos en el aula y fuera de ella.</p>

Producto final	Escrito	Grupo	El relator general presentó los resultados de las cuatro sesiones y las notas del docente en un escrito que presentó al grupo en general, para ello utilizó la guía para realizar escritos.
Descripción de Recursos: -Coevaluaciones, -Guía para realizar escritos, la cual orientó el proceso para realizar un escrito objetivo y conceptualmente bien logrado.			

Nota: Elaboración propia.

En las actividades que se evidencian en el cuadro 5, se contó con la participación de forma activa de los estudiantes, teniendo en cuenta, sus comentarios frente al desarrollo del mapa de ideas: “he logrado la mayor adquisición de conceptos que me ayudan a desarrollarme como persona”, “sé que apenas estoy iniciando mi carrera, pero ya tengo mucho más clara cuáles son mis motivaciones y las actitudes que debe tener en mi diario vivir”, “antes ni siquiera tenía claro el concepto de actitud o liderazgo e incluso me doy cuenta que es importante escuchar y apoyar al otro, para que se pueda tener un mayor dominio de las situaciones y poder realizar un buen trabajo”.

Es importante mencionar que el docente logró realizar retroalimentación de acuerdo a las actividades planeadas para el trabajo con los grupos, teniendo en cuenta, todas lo realizado anteriormente y sacando puntos comunes con lo abordado durante todas las sesiones. En este punto de las actividades, es donde se espera que la prosocialidad se convierta en una conducta voluntaria por cada uno de los estudiantes.

3.Control valorativo del trabajo del participante

Evaluación: Identificación de instrumentos de evaluación para los cuatro temas.

Tabla 6

Aprendizajes

OPORTUNIDADES DE EVALUACIÓN	AVANCE CONCEPTUAL	HABILIDADES DE PENSAMIENTO	ACTITUDES, SENTIMIENTOS, EMOCIONES	HÁBITOS ACADÉMICO S Y SOCIALES
AUTO EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje en la realización de mapas de ideas. - Autoevaluación a través de un formato sobre los parámetros o pautas que se siguieron para elaborar mapas de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritos que contienen la reflexión autocrítica y reconstrucción de incidentes sucedidos en su desempeño profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión, autodiagnóstico y autorregulación, mediante la guía de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de clases. - Guías de aprendizajes. - Escrito que refleje su nivel de aprendizaje y motivación con respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje.
COEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Por las diadas interrogatorio reflexivo sobre incidentes críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulación de incidentes críticos y alternativas de solución, planteados en el diario de clases y coevaluado con las guías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño de roles en el pequeño grupo, que se evaluará por los resultados de sus escritos y la exposición realizada ante el gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del diario. - Guías de Coevaluación.
HETERO EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis sobre la reconstrucción de incidentes críticos. -Aprendizaje cooperativo en pequeño grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de clasificación y comparación de los temas en los materiales entregados para su debido procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación dramatizada de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes de la importancia de la organización del tiempo para el aprovechamiento de las habilidades. -Revisión de los productos.

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a lo abordado con cada uno de los estudiantes, frente a las actividades planteadas se logró tener participación activa de cada uno de ellos e incluso se recogió información de autoevaluación frente a lo realizado con cada uno de ellos, donde se encontraron los siguientes comentarios: “a lo largo de estas actividades, pude construir una mejor versión de mí, teniendo en cuenta las vivencias del otro e incluso pude colocarme en sus zapatos y darme cuenta que solo necesitaba más comprensión o sentirme que escuchado, realmente esto me ayudó demasiado”, “me di cuenta que, a pesar de las situaciones que suceden a mi alrededor no deben hacer que me afecten de tal manera que pueda responder de una forma violenta o negativa, simplemente debo detenerme y darme cuenta que me está afectando para así no llegar a extremos”, “en este momento soy una mejor versión de mí e incluso muchas cosas fluyeron por sí solas, cuando entendí cómo debía responder ante situaciones que me hacen sentir mal”.

Frente a lo realizado con los estudiantes, se pudo notar que, al momento de implementar diferentes estrategias, permitieron reconocer cómo a partir de la propia experiencia se pueden moldear y formar, como personas socialmente responsables en cada uno de los escenarios de su vida diaria.

4. Evaluación de la Propuesta

Inducción de la propuesta: Se planteó en las actividades iniciales del tema uno.

Planeación de la puesta en marcha de la propuesta de acción: Se planificó en las guías y modelos suministrados en el desarrollo de las sesiones de cada tema.

Planeación del cierre y conclusión de la ejecución de la propuesta: Se llevó a cabo en las actividades de cierre del tema cuatro.

En ese orden de ideas, la estrategia de la reflexión autocrítica o incidente crítico, facilita

el proceso de aprender a aprender por cuanto se aprovechan las posibilidades que brinda la vivencia personal que de una u otra manera influye en cada uno de los facilitadores de manera distinta, por tanto, el estudiante tiene la capacidad para comparar situaciones y relacionar fenómenos en el proceso de aprendizaje, lo que se manifiesta en el juicio crítico de los participantes, en su razonamiento lógico, en su potencial para apreciar los fenómenos en forma global y en su análisis profundo. En esto se coincide con Pérez Colman & Vásquez (2020), quienes destacan el hecho de que los reforzadores de conductas prosociales sean los mismos para todos los adolescentes, por tanto, el incidente crítico se constituye en una herramienta propicia para lograr este propósito.

Además, se pudo encontrar que el estudiante interioriza sus vivencias, que estimulan el desarrollo de las potencialidades actitudinales, que aumenta la responsabilidad intrínseca del aprendizaje significativo de los factores prosociales. En consonancia, trata de conciliar lo aprendido con sus experiencias, entrando aquí a jugar un papel muy importante la reflexión objetiva de los procesos mentales que coadyuvan al aprendizaje, dándole significación al diario convivir con el nuevo conocimiento, aprende de y con sus propias experiencias. Lo cual es coincidente con lo manifestado por Toro (2019) cuando expresa que la praxis educativa debe tenerlas presentes por si acaso en alguna manera se pierde el rumbo hacia lo humano. Lo mejor de esto es que perennemente los hombres entre sí tienen la capacidad de cambiar y transformar lo que no está bien; además es posible volver atrás y encontrar el camino; siempre es posible enmendar lo que se hizo mal.

Es así como el éxito alcanzado en el aprendizaje depende de las herramientas de conocimiento utilizadas por los docentes para desarrollar las habilidades que permitan a los estudiantes tener experiencias constructivas y faciliten la formación esencial del conocimiento; procesos generadores de cambios dentro de los niveles de aprendizaje en el yo. En función de ello, estos resultados llevan a repensar la academia como lo manifestó Garaigordobi-Reig (2020), al considerar que su estudio en caso de ser replicado, puede ser de gran utilidad en el ámbito clínico y en el universitario al ayudar a comprender mejor el funcionamiento de las

conductas prosociales e incorporar estos conocimientos para el desarrollo de programas que fomenten la adquisición de valores sociales.

Reflexiones Finales

La técnica para recabar la información por excelencia fue la observación, y para llegar al conocimiento fue fundamental utilizar los procesos cognitivos que llevaran a los estudiantes a razonar, reflexionar, inferir, abstraer, transferir; por lo que deben formarse en la mente las ideas e imágenes que llevan consigo toda una forma de cuestionamientos que merecen ser respondidas de una manera veraz y reflexiva.

Al respecto, se escogió una pregunta en la que se enmarca todo un proceso conceptual que debe generar múltiples preguntas, no solo en quien ponga en práctica esta estrategia sino en todo aquel que se haga partícipe de ella, por tanto ¿Cómo desarrollar una propuesta que sea efectiva para disminuir los índices de agresividad, basado en factores prosociales utilizando la estrategia pedagógica reflexión autocrítica o incidente crítico para jóvenes adolescentes que inician su vida universitaria?, ¿Cómo están los índices prosociales más efectivos entre los adolescentes?, ¿De qué manera un joven que se encuentra en plena etapa de desarrollo del pensamiento formal puede cambiar sus actitudes hacia la prosocialidad?

Puede expresarse en torno a ello, que de la experiencia surgen nuevas preguntas, pero lo más importante es que de una u otra manera se logró la orientación en un proceso de formación que permitió al universitario comprometerse consigo mismo y con su yo interno para que estos cambios se reflejen en su entorno.

De otro lado, se logró desarrollar la propuesta que resultó efectiva para la disminución los índices de agresividad, basado en factores prosociales utilizando la estrategia pedagógica del incidente crítico para jóvenes adolescentes que inician su vida universitaria; en función de ello se demuestra que trabajar como docente – formador en una universidad requiere un gran componente de responsabilidad y entrega hacia la academia y una gran dosis de vocación, consecuentemente en las aulas universitarias aún cuando son disímiles los mundos internos

que se encuentran inmersos en la formación. De allí, que en todo proceso es fundamental plantearse metas u objetivos alcanzables para mayor claridad en los resultados obtenidos.

Se pudo observar que los índices prosociales puestos en práctica en estos estudiantes producto de la reflexión crítica en el ejercicio de esta investigación resultaron más efectivos entre los adolescentes para sus cambios de conductas agresivas, aunado al hecho de que estos se encontraban en plena etapa de desarrollo del pensamiento formal, lo cual facilitó el cambio de actitudes hacia la prosocialidad.

Igualmente, se pudo observar que, con esta estrategia educativa basada en la propia experiencia y un diseño claro de una propuesta de acción capaz de incentivar la enseñanza de la prosocialidad como forma de vida, se pudieron generar cambios que disminuyen los comportamientos agresivos entre los estudiantes adolescentes en etapa universitaria. Este resultado coincide con la opinión de Toro (2019), cuando manifiesta que para llegar a tal acción educativa es meritorio que quien hace de guía y conductor reconozca clara y conscientemente lo que es una clase, lo que es su clase. Sin esa mirada amplia de su acción docente, difícilmente la práctica educativa cumple su cometido.

Se comprueba con estos hallazgos lo manifestado por Roche (1998) cuando expresa que los agentes educadores en continua relación con los chicos, pueden prever qué tipos de comportamientos prosociales serían posibles o podrían estar previstos en un contexto determinado. Sobre esto, fue responsabilidad de las docentes investigadoras que estos comportamientos prosociales se fueran reforzando entre los mismos estudiantes con los procesos evaluativos planteados y se evidenció el compromiso que los alumnos asumen ante sí mismos y ante sus compañeros, así como de continuar con el proceso formativo multiplicando la información desde su propia perspectiva.

También se observó que los cambios actitudinales se realizan cuando el estudiante introyecta los procesos que se van desarrollando a nivel prosocial en su interior, por cuanto su derredor empieza a cambiar desde el momento en el cual se asumen conductas prosociales que llevan a la satisfacción de los objetivos propuestos bien de manera consciente o inconsciente.

Resultados coincidentes con los hallazgos de Toro (2019) que revelan que la práctica educativa debe apuntalar hacia el proceso de hominización y un pedagogo reconoce que cuando enseña cualquier ciencia no refiere a la ciencia por la ciencia misma, sino ciencia para desarrollar al hombre y es optimista ante el hecho de que la condición humana puede alcanzarse; por ello actúa consecuentemente y autorreflexiona de su hacer para educar.

Referencias

- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf
- Almendro, C. y Costa, A. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente*, 8(4), 1-8. <http://linux01.dnspropio.com/~fccsm/wp-content/uploads/2016/07/Incidente-Critico.pdf>
- Arias, W. (2015). *Conducta prosocial y psicología positiva*. Unife. Av. psicol. 23(1), 37-47.
- Auné, S. E., y Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17, 29-37. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17072>
- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 239-260. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.001>
- Carlo, G., Streit, C., & Crockett, L. (2018). Generalizability of a Traditional Social Cognitivemodel of Prosocial Behaviorsto U.S. Latino/a Youth. *Cultural Diversity and EthnicMinority Psychology*, 24, 596-604. <https://doi.org/10.1037/cdp0000188>
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffianò, A., Gerbino, M., &Pastorelli, C. (2015). Why and HowtoPromoteAdolescents' Prosocial Behaviors: Direct, Mediated and ModeratedEffects of the CEPIDEA School-BasedProgram. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229.
- Castrillón M. & Vieco, G., F. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista*

Facultad Nacional de Salud Pública, 20 (2), 0.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=120/12020205>

Cohen Imach, S. (2015). El comportamiento agresivo en adolescentes. Una disfunción en las habilidades sociales. En Contini, N. (Comp.), *Agresividad en los adolescentes de hoy. Las habilidades sociales como claves para su abordaje* (pp.61-90) EDUNT: Tucumán (Argentina)

Colina, D; Pérez, E y Alvis, L (2020). Conductas Prosociales. Una Reflexión Necesaria para la Sana Convivencia en el Aula pp. 70-96. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020). *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB.
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>

Esparza Reigh, J. (2020). La conducta prosocial como factor protector de los problemas de adicción al juego en universitarios, en
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000100005&script=sci_arttext&tlng=en *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ*, 14(1),
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1197>.

Espinosa, A., y Ferrándiz Salazar, J. y Rottenbacher de Rojas, J. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 17(1), 49-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68619288006>

Gaete, R. (2015). El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. *Última década*, 23(43), 235-260.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000200009>

Garaigordobil, M., Aliri, J., y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 17, 543-559.
<https://psycnet.apa.org/record/2008-16912-012>

Gerbino, M., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C.,

- & Caprara, G. V. (2017). Adolescents' Prosocial Behavior Predicts Good Grades Beyond Intelligence and Personality Traits. *Journal of Personality*, 86, 247-260. <https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Gimeno, F., Gutiérrez, H., Marco, F. G., Ibáñez, A. S., Pablo, H. G., Correas, D. L., y Rivas, F.O. (2011). *El programa multicomponente "juguemos limpio en el deporte base: desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010"*. Vitoria-Gasteiz, 50. <http://hdl.handle.net/10810/9330>
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E, González, M. R., & Devis, J. V. (2016). Empathy and Sympathy as Mediators Between Parental Inductive Discipline and Prosocial Behavior in Colombian Families. *International Journal of Psychological Research*, 8, 34-48. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/1508/1315>
- Hunt y McMahon, TA. (2011). *América: el nuevo aprendiz de brujo, el surgimiento de la nueva era*. BercanCall. NY
- Ignacio Delgado S.K. (2019). Propuesta de un programa cognitivo conductual para reducir conductas agresivas en adolescentes en conflicto con la ley penal atendidos en un servicio de Chiclayo, 2017. Maestría en Psicología Clínica de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Lambayeque, Perú. <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/unprg/8287/bc-4687%20ignacio%20delgado.pdf?sequence=1>
- Kaholokula, J., Ávila, A., O'Brien, W., Haynes, S., y Gavino, A. (2013). Análisis funcional en evaluación conductual y formulación de casos clínicos. *Clínica y Salud*, 24. 117-127. [https://doi.org/10.1016/S1130-5274\(13\)70013-6](https://doi.org/10.1016/S1130-5274(13)70013-6)
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal Relations among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, 88, 1100-1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>
- Martí-Noguera, J. J.; Martí-Vilar, M., i Almerich, G. (2014). Responsabilidad Social

- Universitaria: Influencia de valores y empatía en la autoatribución de Comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Martí-Vilar, M., Calderón-Mirallés, L. y Escrig-Espuig, J.M. (2018). Responsabilitat Social Universitària i Conducta Prosocial: una Revisió de la Literatura. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 19(2), 157-181. <http://hdl.handle.net/10550/69735>
- Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.117>
- Méndez, A. (2020). *Cada día se capturan, en promedio, 248 jóvenes de entre 19 y 29 años*. Diario el Tiempo. <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/delincuencia-juvenil-cada-dia-capturan-248-jovenes-en-colombia-537536>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). Docente en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Graó Arango, O.E.; Clavijo, S.J.; Puerta, I.C. y Sánchez, J.W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.01.003>
- Montoya Roncancio V y Marín Escobar J.C (2017). Conductas prosociales en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla: un abordaje desde el enfoque de género. En: *Sexualidad, pobreza, violencias y estereotipos: una mirada desde los jóvenes a los estudios de género*. Ahumada Montaña, A, Márquez Vásquez P, Fonseca Angulo R y Montoya Roncancio V. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla-Colombia, 278-322. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2107/Libro%20Sexualidad.pdf?sequence=1#page=280>
- Observatorio Adolescentes, Jóvenes y Delitos (2015). *Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia del Bienestar de la Niñez*. ADOLESCENTES, JÓVENES Y

- DELITOS: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/delincuencia_juvenil_web.pdf
- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Fu, X., & Barry, C. M. (2017). Bidirectional Relations between Parenting and Prosocial Behavior for Asian and European-American Emerging Adults. *Journal of Adult Development*, 25, 107-120.
<https://doi.org/10.1007/s10804-017-9272-y>
- Palomino, P. y Almenara, C. A. (2019). Inteligencia Emocional en Estudiantes de Comunicación: Estudio Comparativo bajo el Modelo de Educación por Competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Pérez Colman, L. y Vázquez, J. (2020). Conductas prosociales, en adolescentes de diferentes estatus socioeconómicos. Pontificia Universidad Católica Argentina Facultad “Teresa de Ávila” Sede Paraná. Trabajo final de Licenciatura en Psicología.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10599/1/conductas-prosociale-adolescentes-diferentes.pdf>
- Ponce Castillo, P. (2019). Taller “Empecemos” en las conductas antisociales – delictivas en adolescentes de una Institución Educativa Nacional de Víctor Larco. Tesis de Maestría en Intervención Psicológica, Universidad César Vallejo, Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/31357>
- Proaño, K. (2019). Estado actual de la agresividad en estudiantes de bachillerato de la ciudad de Ambato.
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2864/1/77032.pdf>
- Redondo Pacheco J., Rueda Rueda S. y Amado Vega C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas *Revista INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanas* 4(1). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/56-Texto%20del%20art%C3%ADculo-109-1-10-20141022.pdf>
- Richaud de Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como

promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas.

Acción Psicológica, 13, 31-42. <http://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>

Rodríguez, N., Ríos, M., Lozano, L. y Álvarez, M. (2009). Percepción de jóvenes universitarios respecto a su salud: conductas y contexto de riesgo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 245-260. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992003.pdf>

Salmón, L. (2014). El control de la ira. *Revista Electrónica Ecuador*, <http://www.larevista.ec/orientacion/consultorio/el-control-de-la-ira>

Sánchez-Queija, I., Oliva, Al., y Jiménez, Agueda. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271. <https://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>

Skinner, B. F. (1938). *The behavior organisms: an experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. <https://psycnet.apa.org/record/1939-00056-000>

Toro, T (2019) La práctica educativa... trasunto de lo humano: filosofar lo humano como teleología en lo pedagógico-educativo. *Revista Educare*, 23(3), 186-201. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1174>

Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. C. Ed. New York: Routledge- Taylor & Francis Group.

Winnicott, D. (2015). *La agresividad adolescente y su repercusión en el desarrollo*. España: Mc Graw

CAPÍTULO III

RSU COMO GESTION UNIVERSITARIA: ESTRATEGIA DE GESTIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. INTERCULTURIZAR LO HUMANO

***RSU AS UNIVERSITY MANAGEMENT:
MANAGEMENT, PEDAGOGY AND TEACHING STRATEGY.
INTERCULTURIZE THE HUMAN***

Tógliatty Toro de Jiménez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000803>

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) dio entrada a nuevos posicionamientos universitarios en el seno de la sociedad. Los problemas ontológicos latinoamericanos son un nudo crítico para la constitución de un sujeto social profesional responsable. La *interculturización de lo humano* como estrategia de gestión universitaria promueve una acción alineada, integrada y en co-desarrollo que movilice la Universidad como un todo desde la ruptura de la práctica epistémica heredada y la configuración de nuevos modos de convivencia social para la articulación real con los problemas de la sociedad y el aporte a su desarrollo. La estrategia organizacional vira las funciones universitarias y mueve las prácticas educativas dentro y fuera del aula ofreciendo más espacios de formación en el marco de una cultura institucional de desarrollo humano, donde este sujeto universitario es unidad y pluralidad, reconocimiento de sí y legitimación del otro.

Palabras clave: RSU; gestión universitaria; interculturizar.

Abstract

The University Social Responsibility (RSU) gave rise to new university positions within society. Latin American ontological problems are a critical knot for the constitution of a responsible professional social subject. The interculturization of the human as a university management strategy promotes an aligned, integrated and co-development strategy that mobilizes the University as a whole from the breakdown of the inherited epistemic practice and the configuration of new modes of social coexistence for real articulation with problems of society and contribution to its development. The organizational strategy turns university functions and moves educational practices inside and outside the classroom, offering other training spaces within the framework of an institutional culture of human development, where this university subject is unity and plurality, self-recognition and legitimization of the other.

Key Works: RSU; university management; interculturize.

Introducción

*“El que se cree libre
fuera de la convivencia en una organización,
sin asumir responsabilidad con nadie
es un irresponsable
y la irresponsabilidad es
una forma de deshumanización”*

Luis Beltrán Prieto Figueroa, 1968.

Un sujeto es social solo frente a otro sujeto. Para que un sujeto subjetive su realidad requiere vivir y convivir con otros, quienes le legarán también su subjetividad heredada. Esto es, el hilo fino y delgado (propenso a la tradición o a la innovación) de la circulación simbólica del capital cultural de un grupo humano, un pueblo, una sociedad. Incluso la propia manera de relacionarnos y con-vivir es enseñada a los nuevos sujetos culturales en forma de patrones, normas y prácticas culturales.

Cuando los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se reunieron en París durante 2009 lo hicieron para acordar que la Responsabilidad Social sería el norte a seguir para la educación superior. Con esta *declaración de principio* se marcó una nueva dinámica de la educación superior centrada en la investigación para el cambio social y el desarrollo, y con ello se concibió a un nuevo sujeto social (el universitario) y su manera de relacionarse con los otros sujetos (la sociedad).

Al responsabilizar a los universitarios, como sujetos sociales, del cambio social y del desarrollo se orientó la formación en educación superior hacia la comprensión de los problemas polifacéticos _en todas sus dimensiones_ que aquejan a pueblos y hombres, a la vez de la asunción de accionar para hacerles frente. En consecuencia, estos debían asumir el liderazgo social que la Universidad tiene en cuanto a la creación de conocimientos para abordar

retos mundiales. Constituidos como *propósitos* hacia los cuales avanzar en la acción universitaria, la Responsabilidad Social Universitaria (en lo adelante RSU) es así una máxima para la Universidad y los universitarios que implica compromiso y disposición.

Pero lo que los países miembros reunidos acordaron era mucho más que un liderazgo, un compromiso y una disposición. Lo que subyacía de fondo, era una nueva manera de ser sujeto social, uno que siendo universitario sería: un *universitario socialmente responsable* para con los problemas de los otros (humanos); una cuestión de conocer, de hacer, de convivir y, en definitiva, de Ser. Probablemente este real fondo de “lo humano” que corre silencioso, persistente e inquebrantable en la esencia de la RSU puede generar reflexiones para los países y sus Universidades. Mutar en esencia la naturaleza universitaria de esta forma hacia *ser un sujeto para otros* es asunto de real estudio. Mas, en el caso de América Latina esta asunción de la RSU amerita urgentemente debate, análisis, reflexión y proposición.

¿De qué se trata este debate urgente? Fundamentalmente refiere a nuestra manera de intersubjetivar al otro, culturalmente. Los latinoamericanos por herencia colonial hemos aprendido a ser sujetos sociales. Así que, la cuestión del sujeto social latinoamericano no nos permite sentar las bases de la RSU tal y como ha sido declarada para la educación superior, porque “El sujeto que somos, el sujeto que se ha hecho de nosotros, que es muchas veces un sujeto con prejuicios, es lo que realmente impide un diálogo” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 13). Ello implica que no hemos aprendido a ser sujetos en diálogo intercultural y así: ¿cómo podemos formar a un verdadero sujeto socialmente responsable?, ¿cuán responsable de otro puede sentirse un sujeto social si está vedado para la interculturalidad? Para que la RSU alcance la formación humana que amerita un universitario para sí, para con los otros y para con la sociedad requerimos, en nuestro contexto latinoamericano, comprender que esa subjetividad social colonial heredada puede ser un impedimento y que su ruptura epistémica puede ser la mejor posibilidad de conciencia de sí y del otro.

Tomar conciencia de que esta subjetividad heredada, por el colonialismo del Ser, puede ser el principal obstáculo para la RSU en América Latina fue el propósito de este capítulo. Ello

conduce hacia la comprensión y explicación de la complejidad del asunto social-humano en el contexto latinoamericano dentro del juego perenne de colonialismo, subjetividad e interculturalidad, lo cual coadyuva a la ruptura necesaria de la propia subjetivización cultural latinoamericana y a un ejercicio necesario de nueva subjetivización cultural, única plataforma posible para sentar las bases de una real RSU. Tales procesos fueron en sí para el aporte crítico-reflexivo de lo nuestro americano, pero fueron una base para, en definitiva, presentar un cuerpo propositivo de ideas que aportan hacia la valoración de *interculturalizar lo humano como una posible estrategia de gestión universitaria*, la cual en el caso venezolano no solo es perentoria sino urgente dados los problemas socioeducativos que la Venezuela actual enfrenta de división, polarización, segregación y desintegración de la conciencia de unidad nacional.

Si no consideramos el asunto medular de la constitución del sujeto social latinoamericano en cuanto a la RSU estaríamos obviando su nudo crítico: no puede haber sujeto social responsable que no haya sido formado como un sujeto intercultural antes. Y un sujeto social responsable es solo formado por una red simbólica de prácticas culturales que son intersubjetivadas en un incesante juego de relaciones sociales; eso es lo que pretende este aporte: puntualizar y precisar insumos necesarios dirigidos a pensar cómo esa estrategia de gestión universitaria que es, a la vez, una estrategia de gestión del sujeto universitario puede hacerse efectiva en la organización.

El Problema de la Dimensión Constitutiva del Sujeto Social Latinoamericano

La dimensión constitutiva de lo cultural en el sujeto social latinoamericano, en fin, ha sido de encubrimiento (Dussel, 1992), signado entonces por el proceso de conquista y colonización y el *ego cogito/ ego conquiro*, como principio de dominación y sumisión en el marco de un proyecto ontológico que legó un pensamiento de la periferia propio de una colonización sin colonizadores, esto es: *conciencia colonial, conciencia criolla, conciencia virreinal* (como quiera que ha sido nominada en los estudios culturales). Esto moldea incesantemente un sujeto colonizado, su propio colonizador y perpetuador del proceso de dominación, en tanto él es

quien cree que debe ser mejorado, educado, civilizado... y así, la *colonialidad del Ser*, concepto acuñado por Quijano en 1999 (Maldonado-Torres, 2007), se re-articula y perpetúa secularmente y el propio sujeto colonizado es su verdugo y traidor.

Las teorías culturales coloniales y postcoloniales siguen liadas, en consecuencia, a conceptos como *sujeto pasivizado*, *experiencia colonial*, *condición subalterna*, *persona subalterna*... esta constitución subjetiva (de cada sujeto social) implica al “yo” y al “otro”. Ya dije, al principio, que solo hay sujeto social en tanto un yo-otro. Así, la identidad _quién soy yo y quién no soy_ emerge en la medida en que se va compartiendo la convivencia social plena de espacios rituales, de creencias, de patrones, pautas y prácticas culturales con otras mujeres y otros hombres *inclinados* (Fornet-Betancourt, 2009). En consecuencia, un “yo” y un “otro” han heredado procesos de intersubjetivización de sí y del otro en los cuales la convivencia social privilegia, en nuestro contexto, a unos y segrega a otros.

Esa subalternidad, subjetivada en la identidad, perpetúa el proyecto ontológico colonial impuesto, apropiado, re-interpretado y re-significado. En una cultura donde subrepticamente corre silente la colonialidad del Ser hay una lógica, un sentido común que nos conduce hacia una tradición marcada por el poder y el saber y que alberga experiencias subjetivadas (Maldonado-Torres, 2007) donde yo asumo que soy más que el otro porque tengo más poder y más saber. Tanto el uno como el otro (quien más-quien menos) asume esa identidad y actúa en consecuencia, aceptando acríticamente esta forma de ser sujeto cultural.

De lo que hablo aquí es de la propia formación que como sujetos culturales hemos construido, resultado de los procesos de constitución de sujetos colonizados lo cual produjo específicas relaciones entre los hombres y mujeres latinoamericanos que han subjetivado e intersubjetivado tales aprendizajes en sus propias identidades (Fornet-Betancourt, 2009). La diversidad cultural y la interculturalidad como políticas educativas, como paradigmas educativos, no se hacen realidad hasta que no demos vuelco a los procesos de subjetivización heredados culturalmente; esto es hasta que no hagamos verdaderos diálogo y pedagogía intercultural, pero tampoco la RSU. Fornet-Betancourt discurreció, al respecto, que: "Una forma

de subjetividad no solamente libera. Una forma de subjetividad también sujeta. Si soy sujeto de esta manera no lo soy de otra manera porque estoy sujeto a mi propia manera de ser y hacerme sujeto" (p. 13).

Y es justamente allí donde reside este debate urgente: ¿puede la Universidad como espacio formador del sujeto alcanzar el principio de RSU con una subjetividad sujeta a lo inclinado, a lo subalterno, a lo asimétrico y hegemónico del Ser?

La Universidad Intercultural, la Universidad Socialmente Responsable: Su Potencial

La respuesta es sí. Siempre sí. ¿No habíamos aceptado ya que la educación es la mejor vía que conocemos para el desarrollo humano? La educandidad es prerrogativa humana, porque el hombre no nace educado, sino que tenemos que educarlo para que emerja como tal. Educar es, en fin, producir al ser humano. (Fullat, 2000).

Ingresar, entonces, a la Universidad para formarse como profesional no es solo un mero número de matriculación. Ingresar a la Universidad no es solo una meta de obtención de grado académico y su consecuente *status social*. Ingresar a la Universidad es formar a un sujeto, con saberes-haceres, para sí y para la sociedad. En una dura crítica a la universidad latinoamericana Ribeiro (2006) afirmó que ella es “incapaz de dominar y transmitir el saber científico de su tiempo, de aplicarlo y adaptarlo a las necesidades locales como búsqueda de solución a los problemas nacionales. Y lo que es peor, una organización universitaria que tiende a cerrarse como un recodo privado” (p. 81). Tünnermann Bernheim (2003) se preguntaba acerca de qué hacer para superar la idea de la acumulación de utilidades e inspirarse en la solidaridad humana. Ambos en esencia se preocupaban por la formación de la persona: un universitario consciente de su estudio para la búsqueda de soluciones y solidariamente humano; no un universitario cerrado en sí mismo con saberes que no aporta a la sociedad aun teniendo conocimientos que pueden contribuir y coadyuvar solidariamente a otros.

¿Qué hacer contra esta concepción que la Universidad ha vendido de sí y ha legado en sus egresados universitarios? La respuesta es simple, su consecución amerita de un sistemático proceso de formación que justo debe correr paralelo a la formación propiamente universitaria

en cualquier disciplina. Ésta es la respuesta: el cuestionamiento de sí y un replanteamiento de las formas de encuentro con el otro para el desarrollo del Ser. Como de lo que hablamos es de una subjetividad heredada que se hace obstáculo, debemos generar su escisión, una ruptura, un punto de partida para una nueva subjetividad. Fornet-Betancourt (2009) argüía que:

Cuando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada, e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar. De este modo se lee la propia historia subjetiva desde una clave de dominación, de exclusión, de marginación, de género, etc. Eso nos ayudaría a entrar en un diálogo sobre las dificultades que encuentra el ejercicio de un proceso de subjetivización intercultural, al interior mismo de nuestra propia estructura subjetiva. Tenemos, pues, que tomar conciencia (p. 13).

Esto es el centro de nuestra reflexión: la toma de conciencia, la *conciencia de sí*. Solo la reflexión como proceso puede conducir a mirar-se y a analizar lo que se es y cómo eso puede impedir o favorecer lo que se aporta en socialización y encuentro humano. Por supuesto que siendo esta *subjetividad inclinada* un asunto cultural no se trata de esperar que el proceso de concienciación ocurra de inmediato, o con el ingreso universitario, o como una mera acción individual. Se trata en todo caso de un esfuerzo de la comunidad universitaria en interacción sistemática y constante que envuelve al profesional en formación y lo hace ser parte de un nuevo contexto social donde su ser social encuentra otro modo de ser sujeto; esto es: la cultura universitaria promueve una nueva relación entre sujetos. Ya afirmé inicialmente que un sujeto es social solo frente a otro sujeto. La experiencia de formación universitaria debe ser, idealmente, *una manera distinta de ser sujeto social frente (o incluso contra) otro sujeto social*. Me refiero a que la constitución del Ser debe emerger de nuevos procesos de interrelación social e intersubjetivaciones humanas propias de lo intercultural.

Este nuevo sujeto social, pro-RSU, debe educarse, *in situ*, en relaciones reales y

concretas; en experiencias formativas del conocer, hacer y convivir; dentro de contextos diversos, complejos y cambiantes; e inmerso en realidades de multiplicidad de sujetos. Es una nueva cultura, la cultura universitaria que gestiona a sus profesionales en formación hacia un Ser. Es verdad que Freire (2005) en 1970 indicó que humanización y deshumanización eran posibilidades de los hombres, pero el acto educativo *per se* solo es posibilidad de humanización. Si no lo es, entonces no es educación. Si no logramos *formar al hombre*, entonces es un acto vacío e infructuoso. Hay que volver a mirar el tránsito, el currículo, lo que hacemos para formar al profesional, porque del proceso debe emerger un nuevo sujeto social, realmente social y realmente responsable.

La Universidad Intercultural, su fundamentación filosófica

¿Si no hemos aprendido durante el proceso de transmisión y apropiación cultural a ser sujetos interculturales, cómo hacer para que la Universidad sea un contexto con esa sustancia para formar nuevos sujetos? Las respuestas están en los debates propios de lo latinoamericano que nuestros filósofos han dado desde el siglo pasado y cuyos aportes deben convertirse en principios para la gestión universitaria donde la universidad se encauce en un real proceso de subjetivización e intersubjetivización decolonizador del Ser, por lo que la interculturalización como proceso es “búsqueda y desarrollo de nuevas identidades y síntesis creadoras de nuevas formas de encuentro, apertura y desarrollo de formas de Ser” (Medina Rivilla *et al.*, 2005, p. 28). Ello dirige la gestión hacia un replanteamiento de su concepción encarnada en prácticas educativas que prefiguran nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la propia identidad y a la legitimidad del otro y en congruencia con valores, discursos y retos de compromisos sociales.

Todo tiene que ver con el cómo hacemos que nuestro profesional en formación se relacione de otra manera (una intercultural) con los otros, intersubjetive un nuevo posicionamiento de ver, conocer y actuar, y mientras así se relaciona generemos la ruptura epistémica necesaria y la conciencia de sí que luego será la base ontológica sólida de la *conciencia pro-RSU*. La filosofía de gestión que propongo se sostiene en estos principios que son sus

fundamentos filosóficos:

-Se trata de **la promoción de la diferencia**. No se trata de llegar a las mismas ideas, ni de aprender las mismas conclusiones, se trata de respetar las diferencias y convivir con ellas, de promover que siempre haya diferencias (gente distinta a uno), se trata de reconocer la otredad y de lo valioso del reconocimiento del sí en otro, de la existencia del otro como otro sin más (Fornet-Betancourt, 2009). Importa, en fin, el humano. Sea quien éste sea, lo medular es promover el hecho de que siempre hay “otro” que respetar y que el “yo” también siempre es “otro”. Esta formación cultural probablemente es contraria a la nuestra-americana, pero es la base de la nueva subjetividad universitaria. Si hay sujetos diferentes, pues ¡qué bien que los haya! Con-vivir con ellos será toda una experiencia, seguramente compleja, complicada, difícil y espinosa que al fin hará crecer a *sujetos humanizados*, quienes aprenden que los hombres se humanizan entre sí (Freire, 2005)

-Esta nueva forma de relacionarnos con otros (diferentes) no puede ser solo discursividad, **es un hacer práctico** (Fornet-Betancourt, 2009). Es cierto que dentro de la universidad debe asumirse un nuevo lenguaje, propicio a lo intercultural, pero en esencia debe aprenderse fácticamente: experiencias de diálogo real con sujetos diferentes, en otros contextos (intra y extrauniversitarios), en acciones donde la búsqueda sea la resolución de problemas reales y complejos de comunidades o grupos de individuos o individuos, en generación emergente de conocimientos donde se movilicen los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de todos (universitarios y no universitarios, profesionales en formación y profesores). Por tanto, la cultura universitaria es para la acción real en inmersión de comunidades y en favor de eso que la UNESCO (2009) llamó comprensión de retos mundiales y creación de conocimientos para hacerles frente. El aula universitaria se abre al contexto social y vuelve a ella, en el seno de la universidad, para luego volver a ello en un diálogo de saberes recursivo e incesante.

-Se trata de una reflexión ética constante entre el saber culto propio de la academia y el saber popular sobre el conocimiento (Kusch, 1976). Es una posibilidad de pensar más allá

de las puertas de la Universidad, más allá del recodo privado que objetó Ribeiro. Una nueva correlación entre los universitarios y los que no lo son o los que se encuentran fuera del recinto universitario. Este aspecto insta a la superación de la visión asistencialista de la universidad hacia los *stakeholders* (grupos de interés), en tanto la mirada reduccionista que sostiene que los universitarios tenemos la respuesta a todo, desde nuestros saberes cultos, deslegitima al otro con quienes nos relacionamos y nos coloca en la perpetuación de *inclinados culturales* para quienes la colonialidad del saber nos hace privilegiar a unos e inferiorizar a otros. Kusch aseveró “Se educa a los jóvenes para pre-ver, ver antes, sabe ya lo que se da” (p. 11) propio de “un academicismo aislado de la realidad que los circunda” (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 256). Luchar contra esta mirada colonial como un modelo epistémico es asunto de la Universidad intercultural.

Hablo aquí de otra ruptura: la *ruptura epistémica* que debe sobrevenir a la ruptura de la subjetividad heredada. Y no solo en el sujeto en formación, es una ruptura estructural de la Universidad toda como productora de conocimiento donde se promueva un “pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda ‘enlazarse’ con otras formas de producción de conocimientos” (Castro-Gómez, 2009, p. 90) que ya socializamos como *diálogo de saberes*. Esto conducirá en lo referente a lo epistémico hacia una apertura por la inter y transdisciplinariedad y en lo cultural hacia la asunción de lo intercultural y, posiblemente, a lo que hoy ya se adelanta como transculturalidad (como el ingreso de una lógica inclusiva excluida).

-Se trata de ***una humanización en sí***. Es un proceso educativo a fin de cuentas donde se aprende a hominizarse y esto radica en el “desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia de la especie humana” (Morín, 1990, p.20). En esto nos encontramos entonces con la especificidad del ser humano quien debe alcanzar libertad para su autodeterminación y autonomía, desarrollar su inteligencia asentada en su inmensa capacidad de procesar información (actividad mental) y ser consciente de su unicidad en la diferencia (Flórez Ochoa, 2005). El acto educativo *per se* no estorba a esta condición humana, sino que la promueve y además coadyuvamos (de manera

planeable y consciente) al proceso de humanización. Ya lo dije antes: educar es hacer al humano. Así que la universidad Intercultural es, así de simple, el espacio donde hacemos emerger a ese hombre mientras se configura con otros, genera el propio mundo que desea o busca y fluye dentro de relaciones interpersonales (Maturana, 1996). ***Interculturar es potenciar lo humano***, lo que *cada cual es* frente a una gama incesante de otros (para ser sujeto social) con quienes con-vivir e interrelacionarse para asumir la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad en la multiplicidad del uno.

La Universidad Socialmente Responsable, su fundamentación filosófica y gerencial

¿Que cómo lo logramos? También simple: haciendo que esa unicidad humana emerja en el seno de relaciones incesantes y diversas con los otros. ¿Y quiénes serán esos otros? El principio ya nos lo ha dado la UNESCO (2009): allá donde viven hombres que enfrentan problemas de reto mundial, allá debemos estar con-viviendo para ayudarlos en la comprensión desde nuestros saberes universitarios con sus saberes populares y coadyuvar a la solución; allá donde “lo humano” enfrente situaciones adversas (pensamiento crítico, ciudadanía, desarrollo sostenible, paz, bienestar, igualdad, derechos humanos), allá estaremos con-viviendo y aprendiendo contextualizadamente nuestra profesión. Es asumir el liderazgo universitario que nos es dado, ir hacia, hacer con, coadyuvar a, resolver con, estar en y para con la sociedad: *ir hacia y estar en*.

Es un salir hacia fuera de la universidad para vivenciar en realidades complejas, inciertas y cambiantes de y con distintos otros lo que dichas realidades exigen a la formación del profesional universitario para que inmerso en ese *bucle formativo* (realidad social-universidad-realidad social) aprenda y emerja como un profesional universitario socialmente responsable que comprende la valía de su propia formación para con la sociedad y cuán posible es que desde su unicidad (plena de saberes-haceres) contribuya a ser lo que Maturana (1996) llamó “generador del mundo que uno vive” (p.31).

Pero así de simple, así también de complejo: lo uno, por el asunto de la colonialidad del Ser que corre subrepticamente en nuestra ontología y que impacta inevitablemente

nuestras relaciones con los otros y nuestra inmersión social en realidades ajenas a las nuestras haciendo salir nuestro *yo inclinado* (problema epistémico); lo otro, por la decisión volitiva de la Universidad, como organización del conocimiento, que debe virar hacia la RSU su gestión universitaria (problema gerencial).

Este texto se trata justamente de ambas. *Interculturar lo humano* arrostraría el asunto epistémico, desde las premisas filosóficas que discurrí, y daría bases sólidas a la entrada de la RSU como gestión universitaria. *Interculturar lo humano* como estrategia de gestión universitaria implicaría “transformar la universidad” para posicionarla en un lugar dentro de la sociedad que ha perdido (Ribeiro, 2006). La universidad tiene potencial para cumplir. La Real Academia Española, a propósito de esta palabra, precisa que “Dicho de una cosa: Que tiene la virtud o eficacia de” (2019, edición del tricentenario, sección diccionario), “Que puede suceder o existir, en contraposición de lo que existe” (ibídem), “Fuerza o poder disponibles de determinado orden” (ibídem). La universidad, en tanto, tiene potencial.

Podemos valorar los aportes universitarios, podemos reconocer fortalezas y debilidades y podemos transformarnos para seguir actuando, porque nuestra teleología y acción está potencialmente dirigida hacia el “asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales” (UNESCO, 2009, p. 1). En el seno de la universidad hombres y mujeres con-viven para que el proceso de enseñanza y aprendizaje del nuevo profesional ocurra. La voluntad de *hacer universidad* existe. El conocimiento, las habilidades, las capacidades, las destrezas y el amor por el estudio están. Por tanto, tenemos potencial.

Solo basta asumirlo para transformar lo que haya que transformar y obrar, gerencialmente, hacia la RSU. Transformar siempre es cambiar. El cambio universitario debe ser hacia afuera y hacia adentro. Para que sea real afuera debe co-desarrollarse de manera paralela. Así como los hogares son envoltorios culturales para actuar en la sociedad, de igual manera la Universidad debe serlo para con el profesional en formación. El codesarrollo (Alles, 2009) es una estrategia de formación de los humanos dentro de la organización para alcanzar

la estrategia organizacional donde se forma de manera paralela al capital humano mientras se ejecuta la gestión. Necesitamos formar a los hombres y mujeres en interculturalidad para que la RSU se haga efectiva

La *interculturización de lo humano* es, entonces, una estrategia de codesarrollo de gestión universitaria donde invertimos en hombres y mujeres para hacerlos nuevos sujetos sociales como la base filosófica y humana de esta nueva gestión universitaria que nos compele a actuar y que nos llama a educar hacia afuera (cuando nos movamos hacia quienes y donde nos necesitan y nos convocan) y hacia adentro (en el propio seno de la comunidad intrauniversitaria donde hay que formar a todos en RSU). Esto es hacia ambos lados, un modo de Ser Universidad que debe irrigarse al modo de Ser persona (universitaria).

Imaginemos que formándolo tengamos como intención pedagógica que sea *cortés*, por decir un ejemplo, y empujamos hacia la práctica constante de normas de cortesía. Y, efectivamente, el profesional en formación las cumple cuando ingresa en la mañana a la Universidad, cuando se va, cuando entra a la biblioteca, cuando realiza algún trámite administrativo ante una secretaria, entre otras posibles situaciones. Pero no encuentra de vuelta ninguna acción cortés hacia él. ¿Realmente creemos que solo él sin un otro en igual intención de relación social puede alcanzar la subjetivización necesaria para ser cortés? No. Ya dije que un sujeto social es solo frente a otro. Si estamos hablando de hominización requerimos, "estamos obligados a", que toda la comunidad universitaria entienda lo que significa cambiar hacia la RSU y ser cortés, comprensivo, solidario, respetuoso, como ejemplos, son formas de actuar propias de la con-vivencia que estamos promoviendo. La hominización se alcanza entre los hombres, en interacción; por tanto, la Universidad puertas adentro debe estar interculturizada para esa hominización, en un real diálogo existencial.

Así, la Universidad debe cambiar hacia su adentro. Porque estamos hablando, en todo caso, de una *cultura institucional de relaciones entre personas responsables para con otras*, relaciones de los grupos a lo interno que preparen y capaciten a los grupos para lo externo, en especial a los profesionales en formación. Así que promover una gestión de RSU, soportada en la

interculturalidad, pasa porque el capital humano de la Universidad tome conciencia de "lo intercultural" y se promueva ciertamente esa relación en el marco de la superación de los propios problemas ontológicos latinoamericanos.

Promovida una nueva cultura universitaria de hominización, la acción socialmente responsable hacia afuera es, a la vez, la resulta de la integración de las funciones universitarias, tal y como propuso el Proyecto Universidad Construye País (2006) de la universidad chilena. Se trata, entonces de una gestión universitaria (además del codesarrollo) en interdependencia dinámica donde las funciones universitarias a lo interno siguen cumpliendo su esencia, pero con la mirada puesta hacia lo externo con un centro confluyente representado por los principios y valores de la RSU. Lo que las une y convoca son esos principios de RSU vistos desde planos diversos: un plano personal (que tiene que ver con la formación de cada sujeto social), un plano social (propio de la coexistencia y convivencia) y un plano universitario o institucional (referido a la propia gestión universitaria). Y cada plano comporta sus valores:

- El plano personal forma en los valores de dignidad de la persona, libertad e integridad.
- El plano social forma en los valores del Bien Común y equidad social; desarrollo sostenible y medio ambiente; sociabilidad y solidaridad para la convivencia; aceptación y aprecio a la diversidad; ciudadanía, democracia y participación.
- El plano universitario forma en los valores de compromiso con la verdad, excelencia, interdependencia y transdisciplinariedad.

Integración de funciones o procesos universitarios (docencia, investigación, extensión y gestión) que se cruzan a la vez con los planos de desarrollo de la RSU genera imágenes de lo que sería la gestión universitaria. Como resulta, el proceso propone una imagen circular y concéntrica como aporte para la discusión y mejora. En esta propuesta mía me soporté en tal mejora; para presentarla me falta aún una discusión más.

La Comisión Nacional de Currículo en Venezuela reunida en 2010, a propósito de la VIII Reunión Nacional y el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior, precisó puntualmente como un área temática a considerar en la

transformación universitaria la Responsabilidad Social Universitaria; pero lo hizo en estricta vinculación con el currículo, a los fines de "superar el enfoque de la proyección social y extensión universitarias como 'apéndices' bien intencionados" (p. 63), por cuanto cuando se piensa en lo externo, en la proyección social de la Universidad solo se piensa en la extensión universitaria, pero además en la extensión sin vinculación con las otras funciones. Así que para Venezuela, las orientaciones propuestas por dicha Comisión Nacional asumieron que:

En el caso de la universidad, la Responsabilidad Social debería ser una política de gestión de la calidad ética del alma mater, la cual busca alinear, al menos, cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él. (p. 63).

La alineación, como principio de gestión, es expresión de una visión gerencial donde la organización universitaria se moviliza, bajo una visión directiva. La movilización propuesta para la universidad venezolana vira hacia el mejoramiento del conjunto de la sociedad y conduce hacia el desarrollo sustentable, desde la creación de conocimientos. Lo que se alinea para caminar hacia ese rumbo es una imagen global de la organización; tal y como precisó la Comisión: procesos, misión universitaria, valores y compromiso social, múltiples actores sociales. Hatum (2009) formuló que alinear la organización da cuenta de un avance en paralelo de todos los elementos hacia el objetivo común y que la interrelación y flexibilidad son fundamentales para el acoplamiento de los elementos.

Cómo alinear los procesos, o funciones, universitarias fue ya una propuesta de la Comisión para ese momento:

- La docencia se lleva a cabo desde el "**Aprendizaje Basado en Proyectos** [negritas en el texto] de carácter social, abriendo el salón de clases hacia la comunidad social como fuente

de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales" (ibidem, p. 65),

- La investigación promueve "**investigación para el desarrollo** [negritas en el texto]" (ibidem) desde el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias aplicadas en localidades convenientes, y,
- La extensión a través de la implementación de proyectos de desarrollo integrados (de proyección social, docencia e investigación) durante la formación universitaria donde se emprendan acciones sociales con retorno hacia la propia universidad para continuar aprendiendo en una comunidad de aprendizaje amplia interna y externa.
- Por último, se agregó una especificidad dirigida al Servicio Comunitario (SC) por ser la decisión político-educativa asumida en el país para dar cumplimiento a la política de RSU desde 2009, a través de la promulgación de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. A propósito de éste se puntualizó la formación de un profesorado dirigido a esta intención, la vinculación con comunidades, el diseño de proyectos solo de desarrollo sustentable y la evaluación de la pertinencia de los currículos a través del cumplimiento del servicio.

Como puede observarse ya había un camino establecido para pensar una estrategia de gestión universitaria, uno en Chile, uno en Venezuela. Lo que en este caso apporto es su filosofía de gestión y la precisión, en consecuencia, de que amerita medularmente atender su nudo filosófico. La resulta es esta propuesta de ***estrategia de gestión como una estrategia de codesarrollo, integración y alineación organizacional.***

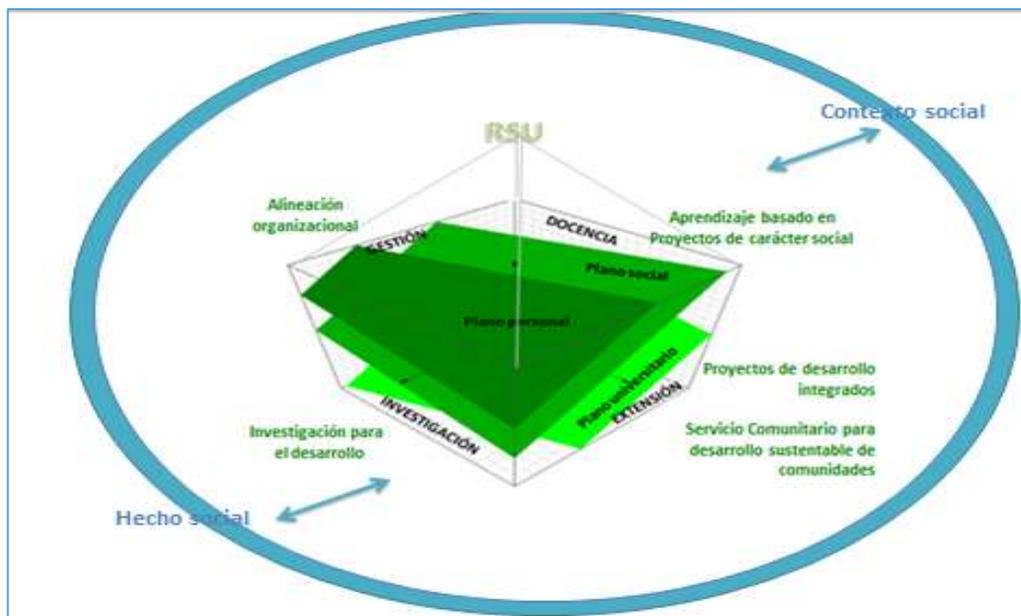
En consecuencia, bajo esta perspectiva gerencial, la Universidad socialmente responsable está alineada en sus procesos, integrados en planos y valores y en codesarrollo ontológico cultural de su capital humano, lo cual alcanza todos sus elementos hacia el principio de RSU para posicionarse nuevamente como institución de la sociedad civil con legitimidad y con la capacidad de relacionar efectivamente a la Universidad con su entorno y con los actores sociales internos y externos, mirando hacia afuera en la búsqueda de sentido de pertinencia y

acción real universitaria de contribución al territorio local y nacional y de formación social del sujeto universitario para que luego éste sea parte de procesos de participación y transformación social.

Así muestro una imagen gerencial de la Universidad socialmente responsable, cuya gestión se soporta en una estrategia integrada, alineada y en codesarrollo:

Figura 1

Gestión Universitaria en RSU: Integrada, Alineada y en Codesarrollo



Nota: Elaboración propia.

Interculturar lo Humano como Estrategia de Gestión Universitaria en RSU

Cuando hablamos de gestión universitaria nos referimos, evidentemente, a la gestión organizacional, en tanto la Universidad es una organización. La gestión organizacional implica más que administrar (solo procesos de planificación, organización, dirección y control), tiene que ver con guiar racional y prospectivamente su rumbo de manera que como organización se garantice su existencia, supervivencia y crecimiento. Según Mintzberg (1999) la gestión de una

organización precisa supervisión directa para llevar a cabo la misión establecida, establecimiento de las relaciones con el entorno para mantener un ritmo de cambio que no resulte problemático y desarrollo de la estrategia que refiere a las decisiones organizativas para cumplir con la misión y el entorno.

La gestión universitaria tiene que ver con esos tres aspectos: supervisión de la misión universitaria, su relación con el entorno y la estrategia organizacional. Cuando la responsabilidad social fue promulgada en París para la educación superior (UNESCO, 2009), la gestión universitaria se vio impactada en su esencia en tanto le fue endilgado el "liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales"(p. 1) y sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) orientadas hacia aquellos desde un enfoque interdisciplinario. Los tres aspectos definen entonces la acción universitaria en lo presente y en lo porvenir de acuerdo al referido liderazgo social; es éste el rumbo gerencial.

Cuando la RSU surgió así en la gestión universitaria marcó un rumbo (estratégico y táctico) que impactó a la organización toda, incluyendo sus funciones, estructura, procesos y personas. Contrario a la precisión de "gestión externa" donde se le ha localizado (Morantes Higuera y Acuña, 2013) por tratarse específicamente de los problemas sociales y la responsabilidad que tienen los universitarios para con estos, en la RSU hoy:

Se acepta que somos interdependientes, que existe la necesidad del otro y de cimentar el compromiso entre las personas, con el fin de lograr un desarrollo humano para todos sin exclusión de ninguno. También se acepta el carácter único e irrepetible de la persona humana y su dignidad como fundamento de cualquier acción. Por todo esto, una responsabilidad social real y verdadera es heredera de un claro concepto de persona; en este sentido la Responsabilidad Social como compromiso social no es un bien de mercado sino un principio solidario de crecimiento en personas (Grimaldo, 2018, pp. 12-13).

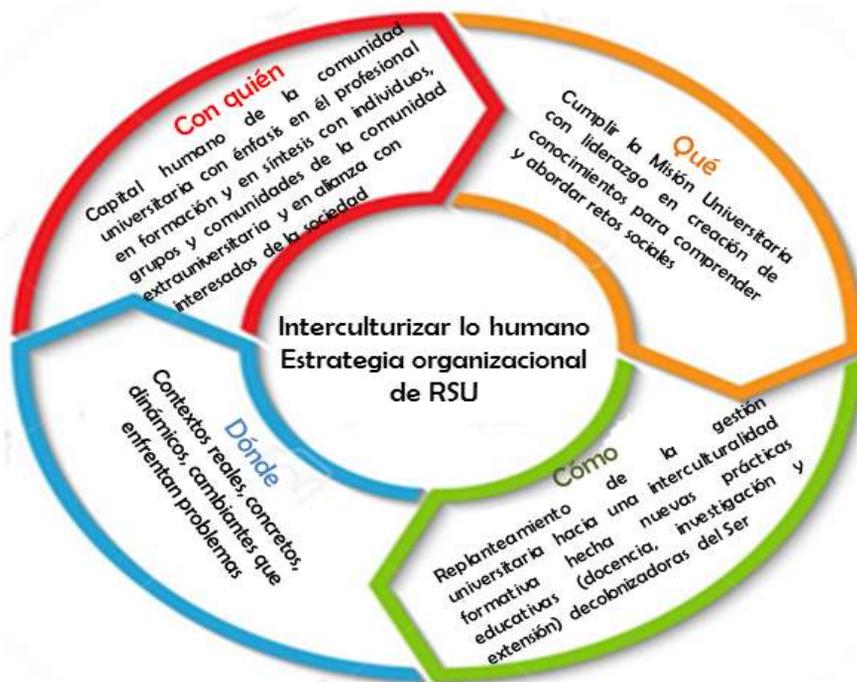
Así que aun y cuando es gestión universitaria de real mirada a lo externo, para poder alcanzarla es lo humano que buscamos y así lo que perseguimos es la formación de un hombre-profesional que asuma, volitiva y conscientemente, el compromiso que tiene para con los otros. Y esa potencial relación entre personas, grupos, comunidades y otras organizaciones es esencialmente *interculturizar lo humano*. Ameritamos un cambio en la persona; envuelta por supuesto en una incesante red de relaciones humanas dentro y fuera de la Universidad, con la mirada puesta en lo externo-social. Esa es la visión de estrategia universitaria a la cual devine y que es el centro de esta honda reflexión y acción propositiva.

La RSU es un principio de gestión universitaria, una máxima que orienta hacia su transformación. Organizacionalmente se requiere definir la estrategia de gestión como uno de los tres elementos de la gestión organizacional. Stebaranz García (1994) afirmó que "una estrategia es un plan de acción" (p. 320) y "una forma de proceder" (íbidem); Achilles De Faría, F. (1983) la definió como "un plan a largo plazo para orientar los esfuerzos del desarrollo organizacional" (p. 69) por lo cual exige una implementación continuada y coherente. Por lo tanto, lo que necesitamos para diseñar esta visión estratégica de la Universidad es puntualizar cuál es su vivisión prospectiva en un qué, un cómo, dónde y con quiénes.

Ya precisé cómo miraríamos la gestión universitaria en el subtítulo precedente, bajo características gerenciales de integración de procesos, alineación organizacional y codesarrollo del capital humana. Detallaré ahora cómo la estrategia de gestión universitaria (uno de los elementos de la gestión) debe dar respuesta a las interrogantes arriba planteadas; esto es: cómo ejecutaremos una gestión universitaria en RSU que nos permita trasvasar nuestros problemas ontológicos obstaculizantes:

Figura 2

Interculturizar lo Humano como Estrategia de Gestión Universitaria



Nota: Elaboración propia.

La figura nos muestra un cambio institucional. La esencia de éste (a los fines de que no se convierta en un pseudocambio) debe alcanzar a las personas como ya afirmé. Ahora agrego que esa imagen global en dinamismo e interrelación requiere tener un clima organizacional que promueva creatividad e innovación organizacional (capacidad de acción, libertad de participación y expresión para presentar propuestas, ideas, críticas), equipos de trabajo, impulso al potencial creativo, motivación, diseño de escenarios de sensibilización y estimulación constante para dar respuesta y hacer frente a los retos sociales en contextos reales.

Dentro de ese clima organizacional, hecho cultura decolonizadora (que es nuestra médula en fin), la flexibilidad es vital para que los elementos se alineen constantemente (Hatun, 2009). ¿Qué hacer estratégicamente en la gestión universitaria en consecuencia?

Propongo, en consiguiente, una gestión universitaria cuyo rumbo de acción, formación y trabajo se ejecute asumiendo asuntos como:

-Sistemática acción de inmersión social pro-RSU en cualquiera de las funciones universitarias que vivencie el profesional en formación, esto tanto en docencia, investigación y extensión, estando éstas aticuladas ente sí. La acción emergente desde cualquiera de las funciones debe interrelacionar a las otras funciones para hacer que los procesos universitarios estén alineados.

-Diseño, ejecución y evaluación de proyectos en grupos vulnerables o en zonas donde se enfrenten problemas sociales. El diseño de proyectos de desarrollo (y todas sus etapas) se hace desde la participación con los interesados y en el seno mismo de las comunidades.

-Buenas prácticas de acción socialmente responsables que potencien el proceso de humanización en sus propios profesionales y en las personas a quienes impacte la acción universitaria.

-Construcción de espacios de diálogo, participación colectiva e institucional intra y extrauniversitarios donde se forme en RSU desde una pedagogía intercultural; estos espacios son propios de la extensión universitaria, pero en ellos se educa (por tanto se hace docencia, no meramente dirigida a la acción educativa de cargos docentes o de disciplinas) más allá de las aulas universitarias y son objeto de investigaciones para evaluar los logros y alcances de lo que estratégicamente se desarrolla.

-Creación de lazos interinstitucionales con otras universidades, comunidades, empresas, organizaciones diversas y con comunidades pilotos donde los proyectos de desarrollo sean el norte a ejecutar a través de procesos de seguimiento y evaluación en participación.

-Ejercicio de autoevaluación constante de las prácticas en acción para el mejoramiento; este ejercicio debe ser objeto de la gerencia operativa y no solo visto como una mera acción gerencial de evaluación de metas, sino de evaluación de logros dentro del mismo enfoque de seguimiento y evaluación. La conciencia de logro y desarrollo que este nivel gerencial debe

tener es sustancial, por tanto es en este nivel donde se deciden las acciones tácticas. Mesas redondas, grupos de discusión, estudios de casos, talleres de socialización, entre otras técnicas participativas deben ser ejecutados para llevar a cabo los procesos de seguimiento y evaluación que permiten establecer logros y reajustar las acciones emprendidas con miras al objetivo. Ambos procesos son constantes y son de responsabilidad de la gerencia operativa.

-Conformación de equipos evaluadores conformados por actores sociales diversos donde el retorno a la Universidad enriquezca los propios saberes universitarios y realmente ocurra de manera constante un empuje hacia la autocrítica institucional de la pertinencia y calidad académica. Esta evaluación de RSU se concentra en sus impactos. Vallaey (2014) estableció que deben evaluarse dos ejes, organizacional y académico, tanto de manera interna como externa, lo cual genera cuatro impactos: internos y externos (ambos laborables y ambientales), impactos educativos (en la formación estudiantil) e impactos cognitivos (en la epistemología y la investigación).

La gestión universitaria así visualizada es un estrategia de gobierno que guía los procesos universitarios (Corral *et al.*, 2020) de forma dinámica, de constante comunicación entre la gerencia estratégica y operativa, de diseño de proyectos, de ejecución y seguimiento de acciones reales, de evaluaciones participativas, de acción constante de la gerencia operativa para adecuaciones a la gestión, de decisiones por parte de la gerencia estratégica constantes para el mejoramiento de la gestión. La flexibilidad, como ya aseveré, debe ser un principio estratégico de esta gestión universitaria, a los fines de que la articulación e interdependencia de elementos se logren en cuanto a lo académico, curricular, pedagógico y administrativo (Díaz Villa, 2007). La postura institucional requiere de esa flexibilidad entendida como apertura a la exploración de nuevas posibilidades.

Los elementos que formulé (integración de procesos, alineación organizacional, codesarrollo, acción social, diseño y ejecución de proyectos de desarrollo, buenas prácticas, creación de espacios de diálogo y participación colectiva, creación de lazos interinstitucionales, ejercicio de autoevaluación y conformación de equipos de evaluación de impacto) aunados a

la visión de la calidad de Grimaldo (2018) y al principio estratégico de flexibilidad de Díaz Villa (2007) y Hatum (2009) nos muestran una transformación universitaria que alcanza a la organización y a sus personas de quienes se espera una redefinición y resignificación de la realidad social con su consecuente subjetividad que impacte su saber, pensar y actuar; no porque sea una norma, un requisito (de egreso como el caso de la prestación del servicio comunitario) o una exigencia de proyecto de fin de lapso o de prosecución de pregrado. Sino porque la conexión con las realidades sociales y los actores que las vivencian en el marco de la búsqueda del desarrollo social funcione como nueva práctica social, propia de la cultura universitaria. Y hecha cultura, entonces envuelva en nuevos y cotidianos procesos universitarios de subjetivización al *sujeto social universitario*.

Este es todo un proceso institucional que mueve la gestión universitaria, una oleada de cambio y renovación que amerita de procesos de reflexión, concientización, adecuación y prácticas distintas que alcancen a todos los miembros de la comunidad universitaria, con énfasis en el profesional en formación socialmente responsable, entonces *interculturalmente humano* que viva universitariamente:

- Imbuido en contextos diversos y sumergido en el estudio de sus problemas en sus aulas de docencia, en sus proyectos de investigación, en sus proyectos extensionistas de desarrollo en comunidades para aportar a ellos.
- Como un acompañante de actores sociales que se relaciona de manera participativa y colectiva para coordinar, informar, dirigir o ayudar a individuos y grupos.
- Con capacidad para comunicarse, convivir, tomar decisiones, gestionar iniciativas de desarrollo personal y colectivo, interacción social, trabajo en equipo, comunicación, negociación y participación para el desarrollo comunitario.
- Con aptitudes creativas para la solución de problemas, la colaboración y la comunicación, dada su inserción constante en las comunidades.

- En formación disciplinaria o interdisciplinaria propias de la necesidad de atender en enfoques inter, multi y transdisciplinarios los problemas sociales.
- Como miembro de equipos de trabajo de extensión o de proyectos de investigación.
- Como un sujeto social comprometido con el estudio constante de su profesión en actualización e investigación permanente.

Interculturar lo humano, pedagogía y didáctica

La pedagogía se dedica al estudio de teorías y conceptos para comprender y solucionar problemas de enseñanza (Posner, 1998). Podemos comprender absolutamente que la entrada de la RSU en la gestión universitaria, soportada en la *interculturización de lo humano* como estrategia, requiere también que pensemos en su pedagogía. Es más, afirmo que esta gestión universitaria tiene, irrestrictamente, que ver con la pedagogía, en tanto el asunto reside en pensarla como un problema de enseñanza.

La educación bajo esta mirada, llamada educación intercultural, se trata de la prefiguración de nuevos modos de convivencia social (UNESCO, 2008) de manera que se potencie la calificación del capital humano para co-existir con actores sociales intra y extrauniversitarios de manera permanente. El asunto, cuando llegamos a lo pedagógico y didáctico, no es simple. Una formación hacia sí y hacia otros *por la interculturización de lo humano* amerita de claras orientaciones acerca del quehacer educativo. La ejecución de buenas prácticas en RSU es lo que gerencialmente deberíamos considerar (Figura 3).

Figura 3

Prácticas Educativas para la Formación Universitaria en RSU



Nota: Elaboración propia.

La Universidad entonces sumerge en la sociedad (en una formación liberadora y concientizadora) de donde recoge las demandas e inquietudes sociales y las racionaliza en conjunción con los interesados, ofrece y ejecuta programas de acción social para la cooperación con el quehacer educativo, alcanzando un más allá de la formación como estudiante; educándolo en colectividad, formándolo en ese proceso de dialogicidad como un instrumento universitario para llegar a las problemáticas sociales. En definitiva, la enseñanza (en el aula y fuera de ella) se hace con sentido horizontal e integrador, donde se vivencia un ideal basado en que lo "ideal no es que la universidad sea educadora *de* la comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad" (Tünnerman Bernheim, 2003, p. 280).

Las buenas prácticas, devenidas de la acción gerencial, se convierten en acción sistemática. Las experiencias de aprendizaje integradas deben conjugar la docencia, investigación y extensión, por lo tanto, lo curricular debe promover innovación constante. Pueden emerger del seno de cursos, unidades curriculares o proyectos conjuntos de estos; pueden emerger de proyectos extensionistas o incluso de voluntariados universitarios; pueden

ser proyectos de investigación propiamente, pero en todos los casos desde donde emerjan debe ser considerada la vinculación con las otras funciones.

Por su parte la formación extensionista en desarrollo humano debe ofrecer amplias oportunidades de encuentro humano: clubes, cátedras libres, talleres, cursos, seminarios, diplomados; todos con conciencia clara de la interculturización de lo humano. Las experiencias del servicio comunitario deben ser de real inmersión y participación; en ellas el profesor en formación inicial aprende a dirigir de manera participativa y colectiva los proyectos en desarrollo. Por último, la cultura institucional (discurso, eventos de integración, avisos, celebraciones institucionales, imagen institucional) afianza persistentemente la alteridad y coexistencia. El roce social constante y diverso y el lenguaje que construye nuevas realidades desde todas estas aristas nos permitirá sembrar esa nueva configuración cultural sólida para que la RSU no sea solo un proyecto finito, un requisito de egreso, una obligación universitaria, sino un hacer práctico que se vuelva práctica cultural y se siga haciendo más allá de la titulación universitaria.

La pedagogía y la didáctica RSU debe ser asunto puntual de posteriores aportes investigativos, porque es en la clase encarnada, en la práctica educativa donde se aprenderá a ser pro-RSU.

Una reflexión

La RSU es una política de gestión a la que las Universidades estamos convocados, pero nuestra formación cultural latinoamericana es por la forja de sujetos culturales inclinados, colonizados y se hace el principal nudo crítico que traba esa máxima universitaria. Para darle cumplimiento hay que formar al sujeto social universitario. Esta formación debe ser sistemática en cualquiera de sus experiencias de aprendizaje para formarlo a la vez como profesional y como sujeto socialmente responsable. Para lograrlo requerimos escindirlo como sujeto cultural e imbuirlo en nuevas prácticas culturales con otros, desde el reconocimiento de su identidad, en la legitimidad del otro, en la valoración de lo diverso y plural que somos los

humanos, en la defensa de la alteridad. La visión gerencial que llegue hasta este plano personal requiere de una estrategia organizacional alineada organizacionalmente, integrada en sus funciones universitarias, en codesarrollo (por lo humano intercultural a la vez de su formación profesional) y nueva práctica educativa universitaria.

Declarar la RSU no basta. Hacerla visible en los diseños curriculares tampoco. Si no hay una real y efectiva práctica cultural que rompa con la *colonialidad del Ser* seguirá siendo solo papel escrito, palabras trazadas, pero no alcanzarán al sujeto social que vive y convive con otros sin responsabilidad ni compromiso aun y cuando sus saberes universitarios son valiosos y estimables. La RSU siendo volitiva y consciente es responsabilidad gerencial, estratégica y operativa, que empuja, que fuerza, que insta a cumplir. Pero es a la vez práctica cognitiva y afectiva que debe ser real para quienes dirigen las universidades. El codesarrollo de todos (incluso para quienes ocupan cargos gerenciales) es medular. No podemos pedir acciones socialmente responsables de los estudiantes, si quienes dirigen la universidad o la práctica educativa universitaria no lo son.

El asunto de la subjetivización cultural es un asunto de co-sujetos. Se pide lo que se da. Así que la Universidad como una organización y los miembros de la comunidad universitaria con quienes convive requieren ser esos co-sujetos que el estudiante requiere. Ya lo dije inicialmente: ***Un sujeto es social solo frente a otro sujeto.*** Para un profesional pro-RSU, un docente que lo forma también pro-RSU, un gerente también pro-RSU, una Universidad que lo envuelve también pro-RSU. En fin, una cultura RSU que alcance el Ser universitario. Nada más.

Referencias

- Achilles De Faría, F. (1983). *Operacionalización: estrategia y táctica desarrollo organizacional, enfoque integral.* Limusa
- Alles, M. A. (2009). *Co-desarrollo. Una nueva forma de aprendizaje para alcanzar la estrategia organizacional.* Granica.

- Castro-Gómez, S. (2009). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Siglo del Hombre, pp. 79-91.
- Comisión Nacional de Currículo (2010). *Documento Nacional Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI. VIII Reunión Nacional y el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior*.
<https://es.slideshare.net/ncjo/transformacion-curricular-xxi>
- Corral, C., Izurieta, L. Macías, M. (2020). Gestión universitaria en post-pandemia: implicaciones para una estrategia de gobierno electrónico. *Educare*, 24 (3), pp. <http://dx.doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1403>
- Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Magisterio.
- Dussel, E. (1992) *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la "modernidad"*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. (2º ed.). McGrawHill
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad ed procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fornet*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Freire (2005) *Pedagogía del opimido*. Siglo XXI. (Original publicado en 1970).
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación. Paideia*. CEOC.
- Grimaldo, H. (2018). Introducción. Responsabilidad-deber social. En Grimaldo, H. (2018). (Coord.). *Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Libro 5: El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC, pp. 11-16.
- Hatum, A. (2009). *Alineando la organización. Estrategia y prácticas de recursos humanos para managers*. Granica.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Siglo del Hombre, pp. 127-167.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. (8° ed.). DOLMEN
- Medina Rivilla, A., Rodríguez Marcos, A., Ibáñez de Aldecoa, A. (2005). (Coords.). *Interculturalidad, Formación del profesorado y educación*. Pearson Prentice Hall
- Mintzberg (1999) *La estructuración de las organizaciones*. Ariel Economía
- Morantes Higuera, A., Acuña, G. (2013). Propuesta de modelo de gestión para educación superior a distancia: una aproximación. *Revista digital Zona Próxima*. 18, pp. 73-91.
<http://www.scielo.org.co>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. UNESCO. <http://unesco.org>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO. <http://unesco.org>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Conferencia mundial de educación superior UNESCO*. <http://unesco.org>.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. (2° ed.). McGrawHill
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Biblioteca Ayacucho
- Stebaranz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. (2° ed.). Universidad de Sevilla.

Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*. 5 (12), pp. 105-117. <http://ries.universia.net>

CAPÍTULO IV

LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE TRES UNIVERSIDADES DEL ECUADOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE DIFERENTES ÁREAS PROFESIONALES

*THE PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE CONTEXT OF THREE
UNIVERSITIES OF ECUADOR: AN APPROACH FROM DIFFERENT
PROFESSIONAL AREAS.*

Ana Jacqueline Urrego

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Gabriela Rivas-Urrego

Instituto Tecnológico Superior Quito Metropolitano

Mayra Riera Montenegro

Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000804>

Resumen

La praxis pedagógica reviste gran importancia cuando es reflexionada y direccionada hacia la mejora continua de la misma, esta involucra no solo la actividad del docente, sino también el entorno y con quienes se realiza. Por ello, el presente proceso de indagación tuvo como propósito conocer cómo los docentes perciben su praxis pedagógica. El estudio estuvo enmarcado en un diseño de investigación cualitativa siguiendo los procedimientos del paradigma interpretativo, para recabar la información debido a las condiciones de la pandemia por COVID-19 solo se aplicó la técnica de la entrevista con preguntas abiertas. Entre las reflexiones finales se interpreta una identificación con las exigencias del contexto universitario desde ideas coincidentes en cuanto al desarrollo de la praxis pedagógica, en la que se implementan acciones hacia la actualización de conocimientos y mejoras en los aspectos relacionados con las actividades contempladas en las distintas asignaturas que tributan al perfil del egresado.

Palabras clave: Praxis pedagógica; docente universitario; formación profesional; universidad ecuatoriana.

Abstract

Pedagogical praxis has great importance when it is thought about and directed towards its continuous improvement, it involves not only the activity of the teacher, but also the environment and with whom it is carried out. Therefore, the purpose of the present investigation process was to learn about how teachers perceive their pedagogical praxis. The study was framed in a qualitative research design following the procedures of the interpretive paradigm, to collect information due to the conditions of the COVID-19 pandemic, only the interview technique with open questions was applied. Among the final reflections is interpreted an identification with the demands of the university context in which there are coinciding ideas regarding the development of pedagogical praxis, directing actions towards updating knowledge and improvements in aspects related to the activities contemplated in the different subjects that pay tribute to the profile of the graduate.

Keywords: Pedagogical praxis; university teacher; professional training; ecuadorian university.

Introducción

En el ámbito de la docencia universitaria no todos quienes se dedican a cumplir su misión en la formación de futuros profesionales han recibido una preparación pedagógica; sin embargo, los conocimientos que poseen en el área específica sobre el cual están ejerciendo la docencia, los lleva de algún modo a cumplir funciones que están relacionadas con la pedagogía. Es así como necesariamente el docente universitario tiene que cumplir tanto funciones administrativas y de gestión del aprendizaje, como de ejecución de actividades para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los mismos. En este sentido, el profesional que se dedica a desempeñar funciones de docencia tiene que asumir acciones que lo llevan al desarrollo de unidades curriculares que están establecidas en los diferentes pensum.

Desde esta perspectiva, tanto docentes que han sido formados en el ámbito de la pedagogía, como los egresados en otras áreas del saber, generalmente hacen una reflexión o una evaluación de cómo se están desarrollando las actividades y de qué manera se está generando el aprendizaje en los estudiantes. Claro está, no siempre existe una intención de mejorar los procesos, porque sería querer obviar una realidad que sucede; es decir que existen docentes que año tras año repiten los mismos contenidos, las mismas actividades y el mismo desarrollo del proceso evaluativo; sin innovar en la instrumentación de su praxis pedagógica (Barrón, 2017).

En diversos documentos e investigaciones, tal como el artículo presentado por Domínguez (2016) en el que presenta un interesante análisis en relación al instruccionismo intelectualista y la transición al holismo educativo, se insiste en la necesidad de renovación en la educación, aplicar métodos que resulten innovadores en contextos específicos, prácticas y recursos para la mediación del conocimiento. Es por eso, que en el presente escrito se comparten los hallazgos de una investigación que buscó conocer acerca de cómo los docentes perciben su praxis pedagógica, tanto en retrospectiva como en prospectiva, en el marco de tres instituciones universitarias del Ecuador.

Descripción del Escenario de Estudio

La calidad de la educación es un tema de relevancia a nivel mundial, por ello se han establecido metas con la participación de diferentes países a través de la Organización de Naciones Unidas, las cuales fueron presentadas en la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030. En dicho documento se hace referencia a la educación de calidad, por lo que el objetivo 4 busca: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de Naciones Unidas, 2020, p.32).

En Ecuador las Instituciones de Educación Superior realizan procesos de aseguramiento de la calidad mediante una evaluación instrumentada cada cinco años por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), dichos procesos están constituidos por la autoevaluación permanente en las instituciones y la acreditación que realiza el CACES de las carreras y programas conforme lo establecido en la Ley de Educación Superior y su Reglamento (Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica De Educación Superior, 2018, Art. 69). Estas instituciones tienen el propósito de asegurar a la sociedad el cumplimiento de estándares de calidad en las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, articuladas en las instituciones de Educación Superior, funciones que requieren mejora continua para garantizar la realización de actividades con eficiencia y eficacia.

En el documento presentado por CACES (2019) se indica que en el modelo de evaluación se definieron estándares para las condiciones esenciales que las instituciones deben tener en el cumplimiento de las funciones sustantivas, específicamente para la docencia se toman en cuenta: la titularidad, formación, acompañamiento académico, tutorías en trabajos de titulación, así como la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, las universidades realizan semestralmente la evaluación del

desempeño docente, en la misma participan los estudiantes y los directivos de las carreras en las que labora el profesional; así también existe una coevaluación por parte de pareja académicos y una autoevaluación. Estas evaluaciones son promediadas para emitir el certificado de desempeño docente, dicho certificado es requerido para la contratación del docente, además de otros requisitos establecidos en los reglamentos universitarios.

Todo lo anterior conduce a una sistematización en cuanto al desempeño o la labor cumplida por el docente, pues este es una pieza clave para el logro de los objetivos establecidos a nivel curricular; así como para la misión y visión de cada universidad. Además de contribuir al aseguramiento de la calidad educativa, establecida en leyes y reglamentos relacionados con la educación universitaria en Ecuador.

En ese escenario general descrito se encuentran las tres universidades en las cuales se desarrolló la indagación acerca de la praxis pedagógica, vista desde los docentes. Las características que unen a estas tres universidades es que en las mismas funcionan diferentes facultades relacionadas con las Ciencias Humanas y Educación, Ciencias de la Ingeniería Aplicadas, Ciencias Administrativas, entre otras. Esto es muestra de la diversidad educativa en la que se realiza la formación de los futuros profesionales en diferentes ramas del saber, para ello es necesario entonces; la incorporación a la planta docente de profesionales que además de tener conocimientos en la especialidad a la cual se adscriben, deben desarrollar un proceso pedagógico. En este contexto descrito la intencionalidad del presente estudio fue conocer cómo los docentes perciben su praxis pedagógica.

Breve Revisión Teórica

Teoría y praxis educativa

Hacer referencia a la teoría y a la práctica como elementos separados resulta controvertido, pues la teoría es un conocimiento que ha sido construido para intentar acercarse a un fenómeno abstracto o concreto que es percibido. Bondarenko (2009) realizó un análisis de la definición de teoría a la luz de su significado desde los enfoques cuantitativo y cualitativo de la ciencia, así como desde diferentes representantes de la misma, utilizando fuentes como

la de Hawkins(1990) en el ámbito de la física; Kerlinger (1997) en el ámbito de la psicología, Martínez (2000) desde el enfoque cualitativo, por nombrar algunos de los citados por dicho autor, y concluyó-a pesar de la diversidad de puntos de vista revisados- que no es posible establecer una definición única.

En el ámbito de este estudio se puede expresar que “(...) las teorías pedagógicas buscan criterios y argumentos para identificar, valorar y establecer los saberes que ha de enseñar la escuela...acerca de qué saber es deseable y qué saber es importante en este momento, en este lugar, en esta época” (Pasillas, 2004, p.15).Se aprecia en este planteamiento que la teoría pedagógica se construye en relación con los saberes mediante discernimientos o juicios establecidos con base en fenómenos dados en un lugar y tiempo específico, sin desvincular la práctica. Por lo que teoría y práctica pedagógica se encuentran mutuamente relacionadas y constituyen un entramado para el desarrollo del hecho educativo.

Para Carr (1996) la relación entre teoría y práctica no es independiente, pues “las ideas sobre la naturaleza de la teoría de la educación son siempre ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e incorporan siempre una concepción tácita de cómo ha de utilizarse la teoría en la práctica.” (p.64). A razón de lo citado, las teorías pedagógicas son teorías de la teoría y de la práctica, puesto que es un proceso de construcción que va desarrollando el docente primero a través de una formación teórica y posteriormente de la puesta en práctica de esos conocimientos. Por ello, el docente no formado en el área pedagógica tiene que brindar un conocimiento especializado además de adquirir competencias que le permitan entender cómo propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual vincula el desarrollo de la teoría en la praxis pedagógica.

Estévez, Flórez & Monguí (2018), destacan las apreciaciones del texto escrito en alemán por Dietrich Benner en el año 2010, titulado: *Allgemeine Pädagogik. Eines Systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturpädagogischen Denkensund Handelns* [Pedagogía general. Una introducción sistemática e histórica dela reflexión sobre la actuación pedagógica], en el que establece la relación con la praxis desde la perspectiva de la experiencia vivida,

exponiendo que “significa siempre dos cosas: 1) La posibilidad de producir algo activamente (*tätig*) y actuando (*handelnd*) de forma voluntaria (*willentlich*); y 2) La necesidad (*Notwendigkeit*) a la que responde la praxis” (p. 63). Es decir, la praxis es la realización de las acciones como acto potestativo que responde a una necesidad que ha sido identificada.

Es así como en la labor educativa a nivel universitario, la praxis pedagógica es el cómo de la actuación del docente en función a un qué establecido en los sílabos (programas de la asignatura) y un para qué relacionado con la formación profesional y el sentido del individuo como ser perteneciente a una cultura y parte de una sociedad en la que se configura como persona. En este sentido, la praxis pedagógica debe ser concebida como un proceso de formación y transformación de cara a los nuevos retos que se presentan en los diferentes escenarios en los que se desarrolla la docencia universitaria.

El conocimiento profesional y la docencia

El conocimiento práctico y el teórico se conjugan en el desarrollo profesional, están presentes en la información que ha sido adquirida durante la formación y la actualización, así como en las competencias para desenvolverse exitosamente en la profesión. Sin embargo, esto no es suficiente cuando se asume el ámbito de la docencia, pues son necesarias otras competencias que van más vinculadas a lo que Rodríguez (2007) clasifica como: “La capacidad de internalizar conocimientos (saber-conocer). Destrezas técnicas y procedimentales (saber hacer). Desarrollo de actitudes (saber-ser) y las Competencias sociales (saber-convivir)” (p. 151).

En virtud de lo señalado, se entiende que el docente universitario como sujeto de saber, debe producir conocimiento e innovación en su campo de acción, propiciando en los estudiantes además un aprendizaje práctico con el desarrollo de actividades que permitan también adquirir aprendizajes en lo referido a las actitudes y el saber adaptarse a los contextos en los que existe interacción con otras personas. Pues la esencia de la docencia como actividad laboral, independientemente de la formación o del área del saber, se dirige a formar integralmente al futuro profesional.

De manera que, la enseñanza en la docencia universitaria no puede reducirse a conocimientos parcelados, pues tal como lo expresa Morin (2011) “Mientras no relacionemos los conocimientos según los principios del conocimiento complejo, seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto” (p.148). Por ello, la enseñanza debe realizarse en torno a unos ejes integradores que permitan desarrollar aprendizajes a través de actividades que respondan a la integración de saberes, que tomen en cuenta la complejidad del conocimiento en razón de las diferentes dimensiones en la que se debe desempeñar el futuro profesional.

Lo anterior deja entrever que en la educación universitaria debe existir la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues el ejercicio de la docencia repercute en el apropiamiento de aprendizajes que promuevan las diferentes dimensiones del saber, como lo son el saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Por consiguiente, la función docente, no es un acto de reproducción de información, sino más bien es un espacio donde se busca el conocimiento, se aplica, se comparte y se producen nuevos aprendizajes.

En el interés hacia el mundo de la docencia, varias investigaciones se han enfocado en estudiar las competencias que debe poseer un profesional que se dedica a la enseñanza universitaria, entre ellos Mas Torelló (2012), quien presenta una síntesis que intenta delimitar el perfil competencial del docente universitario, para esto realiza la revisión de autores como Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; Rial, 2008; Tejada, 2002 y 2006; Valcárcel *et al.*, 2003; Zabalza, 2003; entre otros. A razón de lo cual presenta seis competencias relacionadas con la función docente, destacando la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado actual, “que requiere del docente universitario competencia para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad” (p. 303). En la figura 1 se muestran las competencias del docente:

Figura 1*Competencias del docente*

Fuente: Elaboración propia con base en: Mas Torelló (2012).

En la Figura 1 se puede observar que las competencias presentadas responden a la complejidad en la que se desarrolla la docencia, por ello, se muestra información referida a las actividades planificación, elaboración de recursos y evaluación del aprendizaje; el papel del docente como monitor del proceso del aprendizaje en que se hace alusión a la diferenciación entre el aprendizaje grupal y el individual; así como la participación del docente en la mejora de su propia práctica y la gestión en actividades que promuevan la propia formación y la de los estudiantes.

Metodología

Tomando en consideración el propósito focal del presente estudio, el cual es conocer cómo los docentes perciben su praxis pedagógica, el diseño apropiado es el de investigación cualitativa, en el cual se "Describe un conjunto flexible de pautas que conectan al investigador

en el mundo empírico y, con determinados lugares, personas, grupos, instituciones y cuerpos de material relevante para la interpretación” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 89). En este sentido, el estudio se enmarca en el paradigma del interpretativismo, en el que se persigue describir la experiencia del sujeto en sí y por sí, sobre el cual Piñero *et al.* (2020) refieren que este paradigma busca el significado subjetivo e intersubjetivo de la acción social, la forma en que la gente siente y vive el proceso real, por lo que se interesa por lograr un acercamiento a la acción contextualizada, sin llegar a generalizaciones.

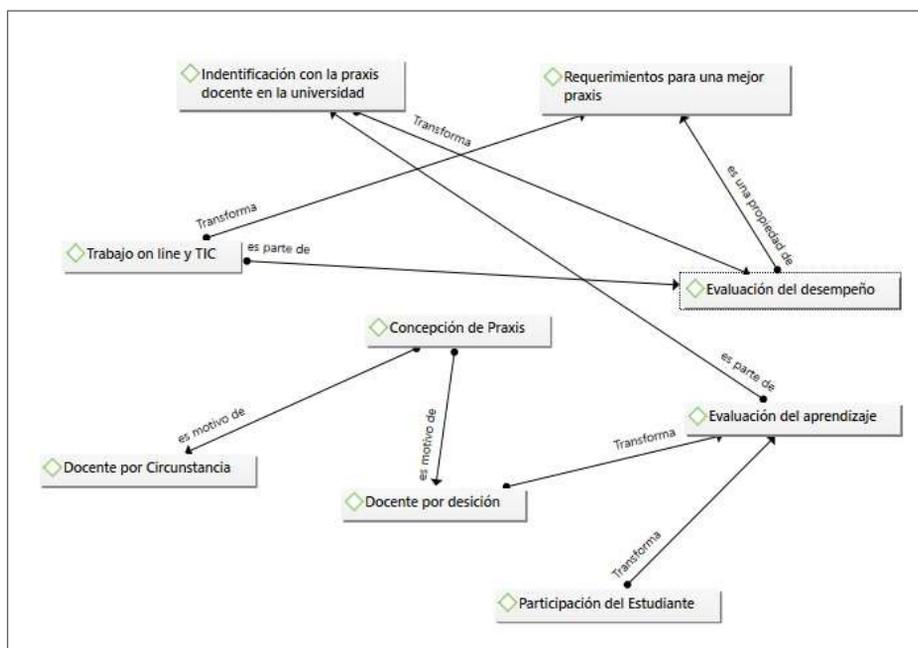
Para la selección de los informantes clave, “individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”(Goetz& Lecompte, 1988, p. 134), se hizo la invitación a docentes adscritos a las tres universidades seleccionadas que reunieran las condiciones referidas a que estuvieran ejerciendo la docencia en dichas universidades, que tuvieran más de dos años laborando a nivel universitario; y, por interés de las investigadoras, se realizó la invitación de manera intencional a seis (6) docentes formados en el área de pedagogía y a seis (6) docentes pertenecientes a otras carreras no relacionadas con la pedagogía. Sin embargo, la invitación se hizo efectiva con seis docentes quienes si concretaron el espacio de tiempo dedicado para la realización de las entrevistas.

La estrategia seguida para recabar información estuvo enmarcada por la utilización de la técnica de la entrevista con un guión de preguntas abiertas que no seguían un orden específico de realización, pero si, fueron las mismas preguntas para todos los entrevistados. A estos informantes clave se les solicitó el consentimiento informado, además de aclararles que para la presentación de la información se utilizarían códigos, garantizando de esta manera el anonimato del docente participante; así también evitando información referente a la universidad en específico a la que pertenece. Por razones obligadas dadas las condiciones de la pandemia por COVID-19, solo se aplicó la técnica de la entrevista, pues por el confinamiento las universidades en Ecuador trabajan con clases en línea. Por ello, se solicitó vía *WhatsApp* la colaboración de los docentes y se pactó el día y la hora para una reunión vía

Las categorías, una vez organizados los códigos y la información respectiva, fueron: (a) Compromiso del docente por decisión o por circunstancia. (b) Concepción de praxis: Praxis como acto pedagógico y didáctico, Praxis pedagógica como acto comunicativo y de interacción y Praxis pedagógica como acto experiencial y cambiante. (c) Participación del estudiante en la modelación de la praxis pedagógica. (d) Trabajo on line y uso de las TIC en la praxis pedagógica. (e) Requerimientos para una mejor praxis pedagógica. (f) Identificación con la praxis docente de la universidad. (g) Evaluación del aprendizaje. Y (h) Evaluación del desempeño docente. Los testimonios de los docentes se aprecian en cursiva en el texto para mayor diferenciación.

Figura 3

Red semántica con la asociación de las categorías analizadas



Fuente: Elaboración propia a partir del programa informático Atlas.ti

Los detalles de los hallazgos son presentados a continuación tomando en consideración la asociación, análisis e interpretación de las categorías en torno a la percepción de los docentes acerca de la praxis pedagógica.

Hallazgos

Compromiso del Docente por Decisión o por Circunstancia

En la formación de los futuros profesionales en las distintas carreras que ofrecen las universidades en Ecuador, y específicamente en las tres instituciones de educación superior tomadas para este estudio, se identifica una disposición de los docentes a desempeñar una buena función indistintamente de si su ingreso a la docencia ha sido una decisión desde su proceso formativo o porque se le presentó una oportunidad de empleo. Esto se evidencia en los textos recabados de los docentes, de los cuales se muestran los siguientes:

Desde que era pequeña, mis juegos estaban relacionados con dar clase y una vez que terminé mi maestría incursioné en la docencia universitaria. Ya antes me desempeñaba como docente en educación primaria(Doc2P).

Al egresar trabajé en una empresa por un par de años. Me interesé en mejorar mi hoja de vida por lo que comencé participando en la presentación de ponencias en diferentes eventos, me vinculé a las universidades y en un concurso para docentes ocasionales participé y desde ahí estoy trabajando para la formación de los futuros profesionales en mi área(Doc6).

La palabra compromiso entendida como realización de una actividad profesional que se hace con gusto y disposición hacia el logro de objetivos, refleja “el nivel de adhesión e identificación del profesor a determinados aspectos de su quehacer... y que incluso, a partir de prioridades o demandas, pueden cambiar a lo largo de la trayectoria docente y en los diferentes contextos de desempeño” (Fuentealba & Imbarack, 2014, p. 262)

Se puede decir que existe un compromiso con la función docente, tanto por quienes se incorporan por decisión o quienes lo hacen por circunstancia. Los testimonios de quienes circunstancialmente se incorporan a la experiencia de la enseñanza dan cuenta de que, si bien,

existen tropiezos en los aspectos pedagógicos, toman las responsabilidades de la nueva actividad profesional; pues para propiciar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje hacen falta otros aspectos que van más allá del dominio de contenidos en un área del conocimiento.

Concepción de Praxis

En el análisis de los textos obtenidos a través de las entrevistas, se pudieron identificar tres aspectos sobre los cuales los docentes conciben su praxis pedagógica, estos son: praxis como acto pedagógico y didáctico, praxis como acto comunicativo y de interacción; y, praxis como acto experiencial y cambiante. Cada uno de los cuales se detalla a continuación:

Praxis como acto pedagógico y didáctico

El complejo arte de potenciar el aprendizaje no está relacionado solo con la implementación de estrategias y la aplicación de recursos, sino más bien con la combinación de un conjunto de elementos que se ponen en práctica en la interacción docente-estudiante-recursos que permiten el logro de conocimientos integrales tanto en la formación profesional como en la personal. Desde esta perspectiva, la inclinación de los informantes clave estuvo orientada a la práctica educativa sin hacer alusión explícita a la didáctica y la pedagogía; por lo que se pone de manifiesto lo expresado por Heras (2017), quien expone que "... los graduados poseen una preparación profesional en sus respectivas disciplinas, pero en cambio, los que se integran a la docencia y la investigación universitarias llegan a ella sin conocimientos suficientes de los aspectos relativos a la didáctica" (p.68). Solamente dos de los docentes que sí fueron formados en pedagogía hicieron referencia a los aspectos didácticos y pedagógicos exponiendo:

*Vastos conocimientos de estrategias, métodos, técnicas y recursividad didáctica en el aula.... (Doc1P).
(...) planificar, realizar recursos, evaluar cualitativa y cuantitativamente, compartir experiencias, de manera que siempre realizo un análisis sobre cómo se va logrando que los estudiantes manejen los contenidos que estamos desarrollando, busco mediante diferentes actividades y canales de comunicación*

interactuar con el estudiante para saber hasta qué punto está comprendiendo o logrando los conocimientos, solicito sus dudas para buscar la manera de aproximarlos al aprendizaje (Doc2P).

En tal sentido, Zabalza (2007) expone que es necesario en el desempeño del docente la aplicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los recursos, la metodología, la planificación y selección de contenidos, así como la evaluación y relación comunicativa para con los estudiantes; sin dejar de lado la interacción grupal, la investigación y el asesoramiento de los estudiantes. Lo cual da muestras de la complejidad que involucra el desarrollo didáctico y pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esto dejado de lado en algunos casos por la inexperiencia y falta de formación en el área pedagógica del profesional que se dedica a la docencia.

Praxis pedagógica como acto comunicativo y de interacción

En el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes seleccionados como informantes clave de las universidades consultadas, presentaron ideas concordantes acerca de la importancia de mantener comunicación con sus estudiantes, muestra de ello son las expresiones como: *(...) trato de realizar actividades que capten la atención del participante, tomo en cuenta y considero que es un elemento muy importante; que exista una buena comunicación con los estudiantes, de manera de que ellos expresen sus dudas sin ningún temor y que sientan que hay receptividad por parte del docente para disipar esas dudas (Doc2P). Sigo tomando en cuenta ciertas consideraciones según las características de cada grupo para realizar ajustes (Doc3).*

Se hace evidente que tal y como lo señalan Martí *et al.* (2018) en el desarrollo del proceso educativo es relevante la comunicación en las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes universitarios. Por ello, la empatía, el respeto y la comprensión a los estudiantes por parte del profesor es fundamental para el logro de un clima afectivo, donde los actos de comunicación sean parte activa para el entendimiento en la díada docente-estudiante, de manera que exista un clima de confianza en el que el estudiante exprese sus opiniones y sus dudas en pro de un mejor aprendizaje.

Praxis Pedagógica como Acto Experiencial y Cambiante

En el desarrollo de la praxis pedagógica hay un reconocimiento de la necesidad de cambio ante la experiencia que se va adquiriendo a medida que se va ejerciendo la profesión docente. Manifestándose en relatos como el que se presenta a continuación: *Cada año fui mejorando en la praxis que tuve con ellos y sigo mejorando. Desde mi punto de vista uno se puede preparar en la teoría de los contenidos que va a desarrollar, pero es en la práctica lo que se tenía preparado puede cambiar la situación (Doc 3).*

Si bien el docente debe prepararse tanto en conocimiento como en la manera de brindar el aprendizaje, haciendo referencia acá a los aspectos relacionados con la didáctica; también debe aprender de sus compañeros y ser capaz de aprender de sí mismo con la experiencia que vive cada día. Esa experiencia permite desarrollar la habilidad de buscar nuevas formas de propiciar aprendizajes en un proceso escalonado y gradual tal y como lo expresa el Doc4P: *La experiencia y su debida reflexión es lo que nos permite acumular saberes. Significativa y en esencia cambiante, gran escalera en la que se debe ir subiendo con firmeza y absoluto convencimiento desde lo ontológico, filosófico y humanístico.*

En la formación del docente universitario, además de la capacitación requiere de lo que Tobón (2010) denomina “un continuo aprender haciendo reflexivo” (p.248); pues en la docencia se deben establecer correctivos basados en el análisis la propia actuación, producto de una racionalidad práctica y crítica de la experiencia en las funciones docentes. Lo que lleva a identificar vacíos que deben subsanarse como: *Se que existen las teorías pedagógicas que ayudan a facilitar la enseñanza, creo que tengo dificultades en conocer sobre ellas, la verdad he ido aprendiendo a medida que he trabajado en la docencia desde la experticia y la praxis en lo que me formé (Doc6).*

Para lograr el desarrollo de esa habilidad de aprender sobre la base de experiencia y el cambio, se tiene que estar convencido de que la experiencia es una fuente de formación y aprendizaje. Sin embargo, “Ello no significa que sólo por tener experiencia se transforma en formación o que la simple resolución de problemas se convierte en aprendizaje. La acción requiere reflexión y mecanismos que la conviertan en conocimiento.”(Feliz *et al.*, 2009, p.126).

Estas palabras reiteran la necesidad de intencionalidad en la reflexión de las acciones y la disposición hacia nuevas acciones de cambio en el desarrollo profesional de la docencia.

Participación del Estudiante en la Modelación de la Praxis Pedagógica

Indistintamente del modelo pedagógico al que se adscriba la universidad, es indiscutible que la participación del estudiante es considerada un elemento vital en los procesos de formación de nuevos profesionales, ya que la participación del estudiante aporta “una formación humana a partir del diálogo permanente para que la gestión educativa facilite principalmente el insertar en la sociedad a los individuos para que desarrollen actividades en las que logren los mejores resultados para su vida.” (Rivas-Urrego *et al.*, 2020, p. 297). Estos puntos de vista son compartidos por los docentes entrevistados al establecer el papel del estudiante en su proceso de praxis pedagógica, indicando...*que el estudiante sea el actor principal de la formación (Doc1). Busco oír cuáles son las inquietudes, qué piensan sobre lo que se está desarrollando, cuál es la manera en que van a aplicar esos contenidos teóricos que han recibido para instrumentarlos en el desarrollo de sus trabajos (Doc2P).*

Esta participación del estudiante no es entendida solamente como manifestación de sus pareceres, sino también como una diferenciación de los mismos como entes únicos con características individuales, tal como lo expresó el Doc4P: ... *desde aquello que les sucede a nuestros estudiantes y entender finalmente que la educación es un universo plural donde reinan infinitos ritmos de aprendizaje.*

Por otra parte, también se resaltó la necesidad de cambio en ciertas prácticas de algunos docentes que no logran una participación del estudiante, sino que solo brindan información sin realimentación. Por lo que propiciar un ambiente agradable en el aula de clase abre las posibilidades de lograr condiciones para que se produzca el aprendizaje, pues el docente puede indagar sobre qué tanto está siendo comprendido el conocimiento mediado (Granja, 2013). Esta actitud por parte del docente lo lleva a realizar un proceso de valoración, de reflexión de mejora continua del hacer docente, que le permita conocer si las consideraciones planificadas para la clase están siendo las apropiadas, o que cambios debe

realizar para ser más entendible el contenido desarrollado y de esa manera abrir el espacio de significaciones para el estudiante.

Trabajo *on line* y uso de las TIC en la Praxis Pedagógica

El uso de la tecnología es un elemento cotidiano y cercano en los jóvenes, sin embargo, la pandemia por coronavirus vivida en el presente ha obligado a muchos docentes a tener que capacitarse en el uso de herramientas digitales. Es decir, no es una opción, sino que por el contrario ha sido un modo de mantenerse en contacto con los estudiantes y ejercer la docencia de manera virtual. En este contexto, las clases en línea para el Doc2P representa cambios al expresar que: *En mi vida personal he tenido que adaptar actividades porque la educación online requiere más dedicación para la elaboración de recursos, necesita más tiempo para la evaluación de las actividades; pues en la educación presencial quizás se requiere menos esfuerzo porque las actividades no sólo se hacen frente a la computadora.*

Por otra parte, también el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza es concebido como elemento de innovación, pues los recursos digitales ofrecen amplias posibilidades a los estudiantes de utilizarlos en el momento que lo deseen y volver a ellos cuantas veces lo consideren necesario. También hay que tomar en consideración que el uso de las tecnologías cada vez es necesario, ya que en la sociedad actual son parte de las actividades que se realizan en la cotidianidad; tales como realizar compras virtuales en el supermercado, llamar un taxi, ubicarse en un sitio específico, comercializar un producto, solo por nombrar algunos de los usos que tiene la tecnología en la sociedad y ante lo cual la educación universitaria no puede quedarse rezagada, representando su uso elementos de innovación como se plasma en el siguiente texto: *(...)uso de las TIC o de las tecnologías de la información, las nuevas tecnologías, existen innovaciones en torno a los procesos pedagógicos. Me enfoco en la innovación en el ámbito del eje profesional en que se desempeñarán mis estudiantes, en la innovación de herramientas para los procesos que deben cumplir en el ámbito profesional o sea más enfocados a la innovación de lo que pasa en su contexto y su realidad social como profesional del área (Doc6).*

Son diversas las herramientas digitales que los docentes pueden emplear como apoyo

en el proceso de enseñanza que tributen a mejorar la calidad educativa, así como a brindar respuestas pertinentes a las necesidades de formación que los futuros profesionales puedan ejercer en este ámbito reduciendo las brechas de comunicación y exclusión (Cejas *et al.*, 2020). Desde este punto de vista esto es posible en la medida en que los docentes entiendan la necesidad de la utilización de las TIC en su praxis, para la preparación de recursos y manejo de herramientas digitales que permitan un mejor logro de los contenidos desarrollados.

Requerimientos para una mejor praxis pedagógica

En relación con los aspectos necesarios para mejorar la praxis pedagógica es inevitable pensar en la complejidad de los diversos factores que están implícitos en este constructo, por ello la vinculación con lo que establece Morin (1999) acerca de los principios de un conocimiento pertinente, el cual requiere organizar y articular los conocimientos tomando en consideración el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Esos aspectos se ven reflejados en los textos obtenidos en las entrevistas haciendo alusión a dominio del área de conocimiento, adaptación de la enseñanza a las características de los estudiantes, la actualización de conocimientos, disposición hacia la reflexión y al cambio, el aprendizaje experiencial y la interpretación del mismo, conjugación de conocimientos en los aspectos científico, tecnológico y pedagógico; los cuales reflejan las diversas caras desde las que se puede mirar el mejoramiento de la praxis pedagógica. Esas caras se muestran en los siguientes fragmentos:

...un principio andragógico acomodado a la edad de los universitarios, así como tener un conocimiento y manejo cabal del currículo de formación (Doc1P). ...indudablemente que las capacitaciones son una buena oportunidad para seguir mejorando en nuestra praxis pedagógica (Doc3). Para que exista una mejor praxis pedagógica debe haber disposición del docente para evaluar su propia práctica, tener deseos de conocer cada vez nuevas formas de enseñar, de adaptar los recursos al contexto en el cual se está dando el proceso enseñanza (Doc2P). ...necesito dos elementos fundamentales que jamás se agotarán, experiencias nuevas y tiempo para leer. El hecho de poder vivir las experiencias me permitirá interpretarlas, comprenderlas, analizarlas y así poder generar una reflexión que aporte una solución al contexto escolar (Doc4P). ... una constante renovación de los conocimientos,

mayor capacidad de observación, análisis permitan adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico (Doc5).

La praxis pedagógica va tomando significaciones en razón de la complejidad dialéctica teoría-práctica que va formando un conocimiento sustentado en un proceso de análisis, reflexión y transformación en el que se conjugan valores, sentimientos, ideales y propósitos que dan paso al marco interpretativo desde el cual se asume la docencia universitaria en el contexto de estas tres universidades involucradas en el estudio.

Identificación con la Praxis Docente de la Universidad

En esta categoría se encuentran puntos de vista divididos entre quienes se identifican plenamente y entre quienes consideran se deben hacer ciertas reformas. Las siguientes opiniones evidencian un modelo pedagógico institucional cónsonos a la praxis por el docente: *... humanismo como principio básico del modelo educativo de la universidad (Doc1P). ... hay libertad para que el docente pueda innovar y también hay apoyo y disposición para que el docente en caso de que tenga dudas las plantee. Existe acompañamiento en el desarrollo de actividades, también a través de capacitaciones en áreas que ellos consideran que son necesarias, en aclarar puntos de vista, en establecer acuerdos o consensos para el desarrollo de algunas actividades (Doc2P). Me siento muy bien pues la filosofía primordial es el trabajo en equipo y la equidad a la hora de afrontar cualquier circunstancia sobrevenida (Doc4P).*

Por otra parte, las consideraciones manifiestas en los ajustes que se deben hacer a nivel institucional están relacionados con aspectos de administración de las asignaturas en lo referente al desarrollo de actividades y capacitaciones para la medición de las mismas, tal como se expresa en los siguientes fragmentos: *La praxis pedagógica acá en la universidad, por lo que he visto es buena, sin embargo creo que nos falta un poco de organización para el desarrollo de actividades, es decir por parte de los docentes en cada una de las asignaturas (Doc3). ... los docentes universitarios deben ser autónomos en la pedagogía que escogen tener en el aula, sin embargo, en el centro educativo existen muchas limitantes, pues hay una predisposición a que el docente base su práctica pedagógica en la utilización de ciertas estrategias instruccionales (Doc5). ... el nivel de conocimiento ha sido muy satisfactorio para el proceso con los estudiantes,*

la universidad ha realizado proceso de capacitación tomando en cuenta o teniendo énfasis en los procesos de métodos pedagógicos (Doc6).

Los elementos clave en las expresiones presentadas se relacionan con las características que Clavijo (2018) expone como distintivas en el docente universitario del siglo XXI, estas características se refieren a la capacitación del docente tanto para la docencia como para el desarrollo de la profesión en la cual se formó; la realización de actividades investigativas para la ampliación de conocimientos en su área, y por último, participación en comunidades académicas para presentar soluciones y propuestas de mejora en situaciones que ameriten la intervención interdisciplinaria. Todo ello, implica el cumplimiento de las funciones sustantivas que debe cumplir un docente universitario, las cuales están establecidas en las actividades previstas por la universidad a la cual se adscribe el profesional para el ejercicio de la docencia.

Evaluación del Aprendizaje

La evaluación del aprendizaje emergió como categoría al ser referida por dos de los docentes entrevistados, quienes en sus textos hacen alusión a dos concepciones de la evaluación, una con tendencia a la mejora, descrita como evaluación formativa y otra con tendencia a la medición descrita como logros de resultados de aprendizaje. En estos aspectos, Hidalgo & Murillo (2017) exponen que algunos profesores tienen una concepción de evaluación relacionada con la rendición de cuentas debido a presiones por imposiciones de la institución educativa en la que deben reflejar en término de calificaciones el rendimiento del estudiante; mientras que en otros centros educativos se utiliza la evaluación como una herramienta para ayuda de estos y sus docentes muestran concepciones de la evaluación más próximas a la mejora... *siempre realizo actividades de evaluación formativa, es decir antes de la entrega de sus deberes que serán evaluados cuantitativamente hago una revisión del proceso que los lleva a cumplir con esa deber o con esa actividad que deben entregar con fines de calificación (Doc2P). Desarrollo el sílabo en función de las semanas activas de clases, de acuerdo al semestre y de acuerdo a las directrices de la Facultad para la Carrera que establece lineamientos en torno a temáticas a logros de aprendizaje, más resultados de aprendizaje y a productos a alcanzar (Doc6).*

Por una parte, el desconocimiento de las bondades de la evaluación formativa ocasiona su omisión en contextos universitarios, mientras que, por otra, “El profesorado, a través de sus intervenciones en los diferentes casos, ha dejado claro que ha sido formado y socializado en la búsqueda de objetividad, en la comprobación de saberes y en la evaluación como calificación.”(García, 2014, p. 49). Por ello, las tendencias sobre la evaluación generalmente la consideran como un medio para evidenciar cuantitativamente el progreso del estudiante; no obstante, es necesario readecuar las prácticas evaluativas de manera que permitan redirigir acciones desde la pedagogía y la didáctica para el mejoramiento del aprendizaje.

Evaluación del Desempeño Docente

Los aspectos referidos a la evaluación del desempeño están sustentados en el Art. 155 de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador y en el art 76 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Por su parte, el art. 155 de Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica De Educación Superior (LOES, 2018) establece que los docentes universitarios “serán evaluados periódicamente en su desempeño académico. El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior establecerá los criterios de evaluación y las formas de participación estudiantil en dicha evaluación.”; mientras que en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior del Ecuador (2015), presenta en su artículo 76 los componentes y ponderación para actividades de docencia los cuales son: autoevaluación 10-20%; coevaluación de pares y de directivos 20-30%; y heteroevaluación 30-40%. Estos porcentajes y criterios para la evaluación son establecidos por los Comité de Evaluación Integral del Desempeño del Personal Académico de cada institución universitaria.

Al hacer referencia acá a la evaluación del desempeño como categoría emergente, es necesario destacar que en las universidades del Ecuador esta representa un parámetro necesario, tanto para evaluar la actuación del docente como para cumplir con las exigencias para la evaluación de la calidad educativa en las universidades. Aspectos que se reflejan en los

fragmentos siguientes: *implementación con los diferentes instrumentos de concreción meso y micro curricular en la práctica cotidiana a nivel de universidad (Doc1P). La evaluación del desempeño para los docentes pienso que si bien no es una evaluación que tome en cuenta el desarrollo o el proceso en sí, debería tener un seguimiento más continuo. Sí toma en cuenta los diferentes elementos que se desarrollan en la praxis pedagógica tales como son los aspectos administrativos que debe desarrollar el docente, elementos en cuanto a los recursos para el desarrollo de las asignaturas, la entrega de calificaciones a los estudiantes en el tiempo establecido y asimismo también, con los aspectos relacionados con las diferentes funciones que se deben desarrollar en la universidad, como son las funciones de docencia, investigación y de gestión (Doc2P).*

Lo ideal es que esa evaluación del desempeño contribuya a la mejora de la calidad educativa por medio del análisis de la actuación por parte de los agentes participantes en la heteroevaluación, pero también del propio docente. Por ello, es necesario el asesoramiento y acompañamiento al docente para puntualizar “que necesitan con respecto a la habilidad de los profesores para enseñar, y dar a los profesores información que les ayude al mejoramiento de la enseñanza a partir de que discriminen específicamente las áreas de fortaleza y de oportunidad” (López & Valdés, 2019, p. 487). En tal sentido, la evaluación del desempeño además de ser una actividad reglamentada y exigida legalmente, debe ser además un medio para que las instituciones universitarias realicen actividades dirigidas a superar los puntos débiles que puedan presentar los docentes y a la vez asegurar la calidad de la enseñanza que se imparta en el centro educativo.

Reflexiones Finales

La información interpretada a partir de los textos emitidos por los docentes se identifica que existe una similitud con la literatura que describe a los profesores como entes reflexivos que toman en cuenta la experiencia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para luego establecer valoraciones de lo vivido y ajustar esas acciones para crecer y desarrollarse en pro de la propia persona y de los otros. De manera que se realice la comprensión y luego la transformación en los escenarios educativos; teniendo presente las características de los estudiantes y sus necesidades. Así también, se interpreta una

identificación con las exigencias del contexto universitario en el cual existen pareceres coincidentes en cuanto al desarrollo de la praxis pedagógica, dirigiendo acciones hacia la actualización de conocimientos y mejoras en los aspectos relacionados con las actividades contempladas en las distintas asignaturas que tributan al perfil del egresado. Pues, el aprender a enseñar requiere de compromiso personal, la disposición de revisar las propias actuaciones y cooperar con otros en actuaciones que puedan mejorar las prácticas educativas.

A pesar de que los docentes universitarios en el Ecuador llevan dos semestres realizando su trabajo *on line* por la situación de pandemia a causa del COVID-19, no señalan este aspecto ni como elemento que interfiera en su praxis pedagógica, ni como elemento que la mejore; al contrario, no fue un elemento tomado en consideración durante la emisión de sus testimonios. No obstante, solo se mencionó en una de las entrevistas que el trabajo en línea es agotador porque todas las actividades tanto las clases, preparación de materiales didácticos, generación de enlaces, tutorías, juntas de carrera y actividades de actualización e investigación, entre otras; debieron realizarse con la utilización de plataformas virtuales y que, sin embargo, se realizan con entusiasmo y la mejor disposición a cumplir con lo que corresponde. También acá, cabe resaltar, que ninguno manifestó incomodidad o impedimento para cumplir con actividades que involucren las TIC.

Otro elemento importante de destacar, es que en su praxis pedagógica los docentes muestran interés por tomar en consideración lo que piensan los estudiantes acerca de los conocimientos que se están desarrollando, esto con la finalidad de realizar acciones que procuran obtener mejores aprendizajes basados en los contextos y características del grupo. Lo que revela que la participación del estudiante es un elemento que es vital tanto para el desarrollo de la praxis, como para la evaluación del desempeño de la misma; ya que la percepción del trabajo que realiza el docente es presentada a través del proceso de heteroevaluación que se lleva a cabo en cada semestre académico en las universidades del Ecuador.

La evaluación del aprendizaje constituye uno de los elementos curriculares que quizás se ha descuidado en la praxis pedagógica de la docencia universitaria, vista desde las apreciaciones proporcionadas por los docentes entrevistados. Esto en razón de lo valiosa que resulta la aplicación de la misma para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; pues generalmente, es considerada como un procedimiento para cumplir procesos administrativos en cuanto a la transcripción de calificaciones como requisito de promoción para los estudiantes.

Finalmente, se descubre en el docente no formado profesionalmente en pedagogía, llevado por las circunstancias a ejercer la docencia universitaria; que a pesar de no contar con conocimientos acerca de la didáctica, se enfrenta a esos nuevos caminos y mediante la reflexión en base a la experiencia vivida se va acoplado a ese mundo de la enseñanza para la formación de nuevos profesionales.

Referencias

- Barrón, M. C. (2017). *Miradas docentes*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Bondarenko, N. (2009). El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias a las transdisciplinarias. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, 461-477. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215010.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. P. Manzano (Traduc.). Ediciones Morata. <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2019/02/carr-2002-una-teoria-para-la-educacion-hacia-una-investigacion-educativa-critica-pdf.pdf>
- Cejas, M., Lozada, B., Urrego, A.J., Mendoza, D. & Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (37), 132-148. <https://dx.doi.org/10.17013/risti.37.131-148>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. CACES (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito: Consejo de

- Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa Editorial.
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.001>
- Estévez, J., Flórez, L., & Monguí, J. (2018). *Cultura de paz y praxis pedagógica en la cátedra de paz en universidades de Bogotá*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3403/Cultura%20de%20paz%20y%20praxis%20pedag%C3%B3gica%20en%20la%20c%C3%A1tedra%20de%20paz.pdf>
- Feliz, T.; Sepúlveda, F. & Gonzalo, R. (2009). *Didáctica general para educadores sociales*. Madrid, Spain: McGraw-Hill España.
- Fuentealba, R, & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40 (Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580001.pdf>
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2), 65-93. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Heras, V. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*.

- 16, 65-73. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf
- Hidalgo, N. & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. [.https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290](https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290)
- Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (2018). Registro Oficial No.297. Asamblea Nacional República del Ecuador. <https://www.derechoecuador.com/registro-oficial/2018/08/registro-oficial-no297-jueves-02-de-agosto-de-2018-suplemento>
- López, L., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Martí, A., Martínez, R. & Valcárcel, N. (2018). La comunicación entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del proceso docente educativo. *Educación Médica Superior*, 32 (2), 1-12. <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1218/676>
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2),299-318. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. M. Vallejo-Gómez (Trad.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Espasa Libros. https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/20.la_via_para_el_futuro_de_la_humanidad.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Pasillas, M. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos Educativo*, 31, 7-

34. <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Piñero, M.; Rivera, M. & Esteban, E. (2020). *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. (2ª ed.). Coedición: UNHEVAL-UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (25 de febrero de 2015). Resolución RPC-SQ-OB-No.088-2015, adoptada por el Pleno del Consejo de Educación Superior en su Octava Sesión Ordinaria. [https://www.ces.gob.ec/doc/historico_LOTAIP/LOTAIP2015/Anexos/reglament o%20de%20carrera%20y%20escalafon%20del%20profesor%20e%20investigador%20del%20sistema%20de%20educacion%20superior.pdf](https://www.ces.gob.ec/doc/historico_LOTAIP/LOTAIP2015/Anexos/reglament_o%20de%20carrera%20y%20escalafon%20del%20profesor%20e%20investigador%20del%20sistema%20de%20educacion%20superior.pdf)
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(2), 293-307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV (1), 145-165. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90915108.pdf>
- Tobón S. (2010). *Formación Integral y Competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ecoe Ediciones.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO V

COVID-19 IMPACTA EDUCACIÓN REMOTA Y PSICOLOGÍA ESTUDIANTIL

COVID-19 IMPACTS REMOTE EDUCATION AND STUDENT PSYCHOLOGY

Milagros Morales Rangel
Atlantis University
USA

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000805>

Resumen

La finalidad de esta disertación es mostrar al sector universitario, docente y directivo, estrategias, medios y materiales que les permitan adaptarse con éxito a las realidades emergentes en el ámbito digital, a raíz de la situación con COVID-19, y así poder mantener la viabilidad económica y operativa de las universidades. Hago una contextualización teórica partiendo de una analogía con el pensamiento de Abraham Maslow para identificar las debilidades, limitaciones y riesgos que enfrentan las universidades en América Latina y Estados Unidos. Aplico la Teoría de Constraints (TOC) con el propósito de identificar un plan de acción en el seno de las IES, buscar soluciones y elaborar proyectos que permitan una adecuada toma de decisiones y posterior seguimiento y control; generando incentivos y motivando el cambio en el comportamiento en la comunidad universitaria, lo que reduciría los niveles de ansiedad.

Palabras clave: COVID-19; educación remota; psicología del comportamiento, gestión de proyecto.

Abstract

The purpose of this dissertation is to show the university sector, management ways that allow it to successfully adapt to emerging realities in the digital field, to maintain the economic and operational universities' viability, from a theoretical contextualization that makes an analogy with the Abraham Maslow's thought to identify the skills, limitations, and risks facing universities in Latin America and the United States due to the COVID-19 outbreak. The theory of restrictions (TOC) is used to identify an action plan within HEIs, seek solutions and develop projects that allow adequate decision-making and subsequent monitoring and control. Generate incentives and motivate behavior changes in the university community, reducing anxiety levels due to COVID-19.

Keywords: COVID-19, remote education, behavioral psychology, project management.

Introducción

En el contexto del COVID-19 las instituciones universitarias, la población estudiantil y docente, enfrentan diversos retos como el económico, tecnológico, psicológico y de salud. Cada universidad se adapta de acuerdo a la región, entorno y posibilidades. Las universidades latinoamericanas encuentran más dificultades en la implementación de la tecnología y el teletrabajo, debido a las limitaciones de acceso a los servicios de internet, que afecta mayoritariamente al estudiantado y en ocasiones al profesorado.

Las universidades desarrollan alternativas con el fin de cumplir expectativas y necesidades de la población universitaria, cubrir compromisos económicos con proveedores, nóminas y pagos de servicios, entre otros. Al mismo tiempo es necesario mencionar que el desarrollo de estas estrategias contempla el mejor uso de los recursos disponibles, la optimización del capital humano, tecnológico y de investigación para generar ingresos que permitan hacer sostenible la operatividad de las instituciones. Cabe destacar que el mejor uso de los recursos incluye implementar el teletrabajo y educación remota, a través de herramientas como internet, radio y televisión. Paralelamente, es oportuno gestionar y cuidar el capital humano reduciendo el impacto en la salud física y psicológica de la población universitaria, al aplicar medidas de higiene y distanciamiento social dentro de las instituciones, en los casos que sea pertinente.

Ahora bien, para que una gestión de recursos sea efectiva debe verse impactada por una toma de decisiones adecuada, un manejo vital en casos de crisis como la actual. Estas tomas de decisiones comienzan cuando las universidades deben realizar ajustes para una transición sistemática a lo digital. Con relación a la región de América Latina los ajustes ocurren frecuentemente en el área económica, se reducen costos en sectores con déficit preexistente y se hace evidente que la pandemia profundizará, en la mayoría de los casos, la escasez en el flujo de efectivo. Por otro lado, para Estados Unidos, acelerar el proceso de digitalización será la forma más efectiva de minimizar pérdidas.

El propósito de este ensayo está basado en mostrar a los directivos y docentes de instituciones universitarias información sobre tópicos como la educación remota, teletrabajo y la afectación en el campo de la salud psicológica de la población estudiantil, en cada región; dar herramientas y alternativas que les permitan implementar proyectos y gestionar una acertada toma de decisiones, implementar modelos sustentables de gestión e impulsar un salto rápido a lo digital.

Cada universidad maneja contextos y necesidades diferentes de acuerdo a la región y el entorno, por ello las herramientas presentadas dentro del ensayo van dirigidas a facilitar la adaptación a cada realidad particular dentro del contexto general del COVID-19. La finalidad será minimizar riesgos, incrementar las oportunidades, mantener la viabilidad operativa de las instituciones, disminuir pérdidas económicas, optimizar recursos, capital humano; y, atender a las normativas implementadas por los gobiernos de higiene y distanciamiento social a través del teletrabajo y la educación remota.

Generalmente las personas e instituciones enfrentan retos continuamente, de los cuales también surgen la motivación y la innovación para encararlos. Sin embargo, es oportuno mencionar que esta búsqueda de innovación difiere de acuerdo al contexto que la rodea. Al analizar los riesgos inherentes al COVID-19 dentro de las universidades en América Latina y Estados Unidos, se observa que las instituciones educativas universitarias han sido puestas a prueba en sus distintas áreas, no obstante, cada una ha podido implementar de manera creativa e innovadora, ideas y proyectos que permiten solventar limitaciones tecnológicas, de comunicación, transporte y normativas impuestas por los gobiernos de la región. Del mismo modo, se observa, como un factor de riesgo para el desenvolvimiento del quehacer universitario la afectación en la salud física y psicológica que la población estudiantil. Es conveniente recalcar que el COVID-19 no ha hecho distinción social, cultural ni económica a la hora de impactar la salud psicológica de la población estudiantil, la cual se ha visto permeada con síntomas de ansiedad y depresión, sobre todo por la dificultad en el manejo de las emociones, pues los estudiantes se han visto sometidos a cambios repentinos como la

educación remota y distanciamiento social.

Según Pride (2014), “la teoría de gestión del comportamiento también conocida como jerarquía de necesidades de Abraham Maslow, brinda directrices útiles para la gestión empresarial” (p. 216). Esta teoría aunada con una buena gestión de riesgo puede orientar a las instituciones educativas a identificar sus necesidades, debilidades y los recursos disponibles para implementar mejoras y proyectos que les permitan adaptarse de forma rápida y enfrentar la crisis.

Aunque están relacionadas, en esta investigación no se estudian otras teorías de gestión, como la teoría de sistemas de Ludwin Von Bertalanffy, ya que esta tiene un enfoque más hacia el desgaste y la entropía de las empresas y no a la construcción de procesos a través de la psicología organizacional como la teoría de Abraham Maslow.

Para cumplir con la finalidad propuesta, en el ensayo se complementa el pensamiento de Maslow con la Teoría de Constraints (TOC), aplicada a la educación. Ya que esta permite a las instituciones y la población universitaria identificar los riesgos para alcanzar metas como la adaptación y adecuación de recursos con el fin de superar las limitaciones causadas por el brote de COVID-19. Al mismo tiempo, implementar estrategias acordes a las necesidades propias y del entorno. En este ensayo no se incluye la teoría de Lean como filosofía de gestión de operaciones, debido a que esta no brinda una forma de establecer prioridades en los pasos de la estrategia como lo hace la teoría de Constraints (TOC)(Groop, 2012).

Contextualización Teórica

Según la Real Academia Española (2020), la raíz de la palabra *riesgo* proviene del castellano antiguo *riesco* que significa *riesco*, por la amenaza que envuelve o conlleva (p.1). En este ensayo se utiliza la teoría de gestión del comportamiento de Maslow para identificar y enfrentar los riesgos inherentes al COVID-19, dentro de las instituciones universitarias en Latinoamérica y Estados Unidos; con una mirada particular a Venezuela y Florida, como muestra de las regiones. Utilizo la Teoría de Constraints para la implementación de estrategias que ayuden a mejorar el rendimiento económico y académico de las universidades, minimizar

el impacto psicológico, generar cambios en el comportamiento de la población universitaria, reducir los tiempos de implementación en la elaboración de proyectos y obtener resultados sostenibles en el tiempo.

Reflexión entre COVID-19 y Teoría de Jerarquía de necesidades

The American Psychology Association (APA) muestra desde una visión humanística la teoría de Abraham Maslow, en la cual se enfatizan las necesidades contrastadas con las metas motivaciones surgidas de las necesidades superiores. Tanto las instituciones como las personas requieren satisfacer necesidades básicas para acceder a necesidades superiores y alcanzar la motivación equivalente al nivel de necesidades (Maslow, 1947).

Pero, ¿quién es el precursor de esta importante teoría? El padre y precursor es el psiquiatra y psicólogo Abraham Maslow, considerado el padre de la teoría de jerarquía de necesidades, basada en conceptos de autorrealización, niveles de conciencia y trascendencia. Esta teoría abrió camino a sucesivos exponentes como Frederick Herzberg y Clayton Alderfer quienes continuaron sus trabajos en este campo y realizaron grandes aportes. Frederick Herzberg publicó en 1959 con *The motivation to work* donde propone examinar motivaciones intrínsecas y extrínsecas adicionales a la teoría de necesidades básicas con la creación de la teoría de la motivación-higiene (Canady, 2020). Entre los años de 1966 y 1989 Clayton Alderfer crea la teoría ERG con el fin de ampliar la jerarquía de necesidades y agrupar las necesidades humanas en tres categorías: existencia, parentesco y crecimiento (Alderfer, 1969).

En su teoría, Abraham Maslow clasifica las necesidades del hombre de acuerdo a un orden jerárquico, transitando desde las necesidades básicas hasta las necesidades de nivel superior, en cinco categorías de necesidades: fisiológicas, seguridad, pertenencia, estima y autorrealización (Uko, 2020). El análisis de estas jerarquías de necesidades tiene un movimiento ascendente donde el comportamiento de la población tiende a moverse desde lo externo hacia lo interno; priorizando lo individual y dejando de lado lo colectivo.

Un ejemplo de este transitar de lo externo a lo interno y de lo colectivo a lo individual, se ha hecho evidente en el brote del COVID-19 con la implementación de medidas de

confinamiento impuesta por las mayoría de gobiernos en la región, el cierre de fronteras, limitaciones de vuelos entre países, restricciones en los puertos turísticos de embarque, cierre de los colegios y universidades como parte de las medidas implementadas por los gobiernos para evitar la propagación del COVID-19 y salvar vidas. Por otra parte, las medidas para restringir el contacto social, han cambiado los patrones de consumo y comportamiento de la población, la educación a distancia ha causado una sensación de aislamiento en los estudiantes, incrementado la ansiedad, disminuyendo la concentración y causando dificultades cognitivas para un adecuado desempleo a nivel académico.

En este esquema ascendente o piramidal propuesto en la teoría de Maslow las necesidades básicas están ubicadas en la base de la pirámide y están comprendidas por las necesidades: 1) Fisiológicas: Salud, descanso, alimentación, 2) Seguridad: física, de empleo, de recursos; y, 3) Afiliación o necesidades sociales: amor, familia y amistades. Las necesidades consideradas de nivel superior ubicadas en la cúspide de la pirámide, están comprendidas por las necesidades: 4) Estima: confianza, autorreconocimiento; y, 5) Autorrealización: resolución de problemas y aceptación de hechos.

Reflexión entre COVID-19 y Teoría de Constraints

Eliyahu Moshe Goldratt (1947 – 2011) fue un reconocido hombre de negocios, educador, escritor, filósofo y científico. El Dr. Goldratt fue un físico israelí, precursor de la técnica de producción optimizada conocida como Teoría de Constraints (TOC); desarrolló nuevas filosofías de pensamiento y gestión como the Thinking Processes, Drum-Buffer-Rope, CriticalChain Project Management (CCPM) derivadas de la teoría de Constraints (Marques, 2018, pp. 462-472).

La teoría de las restricciones es una filosofía de gestión de operaciones que busca un mayor rendimiento y superar limitaciones (Leanmanufacturing, 2008, p. 1-6). Esta teoría sirve de modelo para mostrar, cómo la relación de ganancias se ve afectada por la toma de decisiones a lo largo del proceso en términos de tiempo. Según Sahay (2003), esta teoría ha sido diseñada para identificar restricciones, implementar cambios y una ruta confiable para la planificación,

así como la ejecución disciplinada, alineada con las actividades y las necesidades de la institución.

El Dr. Eli Goldratt funda en 1995 la organización sin fines de lucro TOC for educationinc, con el fin de proveer a las personas de herramientas y estructuras que les permitan analizar y resolver conflictos personales e interpersonales en ambientes escolares. Al utilizar en los currículos escolares temas y problemas de la vida diaria, crear interacciones, discusiones saludables y amenas que incrementen el interés por parte de los estudiantes y aumente el desarrollo de habilidades; impulsando la creatividad, el pensamiento propio y el comportamiento responsable en la toma de decisiones. Este método ha sido difundido con éxito en más de 22 países; entre ellos, Estados Unidos, Reino Unido e Israel. En Latinoamérica los países abanderados son México, Perú, Chile y Colombia.

Una propuesta de la Teoría de Constraints es la colaboración entre instituciones como parte vital para aunar esfuerzos, alinear procesos, crear valor para las partes interesadas y lograr efectividad en el alcance de los objetivos que se dificultan al actuar de forma individual. Si se traslada esta premisa a la crisis por COVID-19; encontramos que, durante la pandemia, los gobiernos, Estados, instituciones académicas, empresas privadas y sociedad civil han aglutinado esfuerzos para crear lazos y sumar voluntades que permitan sobrellevar la etapa más difícil del cierre temporal de comercios e instituciones educativas, direccionando a los estudiantes, empleados y docentes a lo digital, teletrabajo y clases en línea. A la espera de una paulatina reapertura y vuelta a clases.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina también han unido esfuerzos, elaborando convenios con empresas privadas, industrias, comercios y en algunos casos con gobiernos. Los acuerdos alcanzados entre instituciones educativas superiores y otras instituciones de la región han servido para implementar cursos empresariales, dar capacitación para el teletrabajo y lograr convenios con laboratorios de investigación para la manufactura y ventas de productos. Por ejemplo, aquellos derivados de surfactantes, que permitan a las entidades universitarias mantener la operatividad y sostenibilidad económica.

Según Leanproductions.com (2019), una implementación exitosa de la Teoría de las restricciones tiene beneficios medibles, sobre el retorno de la inversión y la productividad (p. 12). También se pueden percibir otros beneficios como:

- *Aumento de la rentabilidad:* rentabilidad es el principal objetivo al implementar la Teoría de Constraints (TOC), que se traduce en beneficios para las empresas, instituciones educativas superiores, poblaciones universitarias y partes interesadas.
- *Mejora las áreas críticas del sistema:* Con frecuencia en las IES las limitaciones y debilidades se encuentran en los activos y recursos disponibles, como limitaciones económicas por ingreso en matrículas o financiación del Estado, limitaciones tecnológicas debido a debilidades en la implementación y utilización de softwares y plataformas para la educación en línea, limitaciones en el capital humano debido a deficiencias en la capacitación de los profesionales administrativos y docentes en el teletrabajo y educación remota.
- *Mejora de la capacidad y reduce de los plazos ejecución:* La meta es optimizar los plazos de entrega y cumplir con el logro de objetivos del proyecto, esto se logra utilizando la menor cantidad de recursos y disminuyendo actividades que no añadan valor. Al implementar un proyecto en el seno de las IES se debe tener en cuenta las etapas de planeación, ejecución, plazos de entrega, evaluación y control para que el proyecto sea ejecutado en los plazos y con los recursos estimados.

Al realizar la planificación y ejecución del proyecto dentro las instituciones universitarias superiores es importante integrar o realizar acuerdos con diversas organizaciones, como se mencionó anteriormente. Instituciones que sumen valor al proyecto y que puedan servir de enlace con instituciones bancarias, instituciones sin fines de lucros y otras instituciones que puedan realizar aportes en áreas sociales, psicológicas, tecnológicas y financieras.

El uso de la Teoría de Constraints (TOC) permitiría a las instituciones educativas adaptarse con éxito y superar la emergencia causada por la pandemia. Esta estrategia facilita la

creación de valor para las partes involucradas, en cada etapa del proceso. Proporciona medidas confiables de desempeño global que ayudan a los involucrados a evaluarlos procedimientos. Al mismo tiempo se debe considerar que esta estrategia exige coordinación de las partes para adecuar el funcionamiento al proceso institucional, es decir, se debe coordinar y engranar las diversas áreas involucradas dentro de la institución universitaria. Un ejemplo de ello será promover una mejor comunicación entre el personal administrativo, docente y comunidad estudiantil. A través del teletrabajo y clases en línea o, en su defecto educación remota, con el uso de diversos materiales entregados en papel. Y al mismo tiempo reducir o hacer un uso óptimo de los recursos financieros.

Evidencias de la problemática

Según La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), y Statista (2020), para septiembre de 2020 la cantidad de estudiantes afectados ascendió a 48.5% alrededor del mundo. Más de 800 millones de estudiantes no pudieron incorporarse a clases debido a la pandemia y a dificultades en la reapertura del sistema escolar, en más de 52 países. La región de Latinoamérica se vio especialmente afectada, para agosto de 2020 alrededor de 144,9 millones de estudiantes fueron afectados en Latinoamérica por las medidas de confinamiento. Actualmente, la mayoría de países de la región mantienen parcialmente cerrado el sistema educativo. En el caso de Venezuela, la población estudiantil afectada asciende a 6,8 millones estudiantes de todas las edades.

The Census Bureau of de United State (2020), mostró que en los Estados Unidos para agosto de 2020 cerca del 93% de la población estudiantil mantenía clases en línea. Las universidades en Estados Unidos tomaron medidas difíciles que afectaron la parte operativa y económica de las instituciones, con el fin de resguardar la salud de los estudiantes y el personal docente. Ello, con la adopción de las recomendaciones dadas en la guía “The Centers for Disease Control (CDC). Community Mitigation Guidelines to Prevent Pandemic Influenza, Morbidity and Mortality” (CDC, 2017) y the World Health Organization (WHO) “Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19”

(WHO, 2020). Las universidades unificaron 3 criterios en la toma de decisiones: 1) trasladar las clases a la modalidad en línea; 2) reducir el alojamiento dentro de las universidades; y, 3) implementar el teletrabajo. El estado de Florida decretó la reapertura de instituciones educativas en modalidad híbrida (online – presencial) para septiembre 2020.

Uso de materiales en la educación remota en las IES de América Latina y Estados Unidos

Es interesante comparar las herramientas más utilizadas para el aprendizaje a distancia, en el caso de América Latina y Estados Unidos. Durante el COVID-19 las instituciones de ambas regiones realizaron cambios en las metodologías, medios y herramientas utilizadas para la educación y el trabajo a distancia (APA, 2020). La enseñanza planteó grandes retos, surgió la necesidad de utilizar canales distintos al uso de internet, para difusión de la información. Recursos como papel, televisión y radio se emplearon a través América Latina en los países con índices de conexión y velocidad de internet más bajos. Países con dificultades de acceso a zonas rurales, dificultades logísticas y menor infraestructura.

Afectación Psicológica de la población estudiantil en las IES durante el COVID-19

La principal diferencia no sólo dista del uso de los materiales y herramientas de enseñanza, como el internet. El efecto psicológico de la pandemia sobre la población estudiantil es otro factor de preocupación que atañe a gobiernos, familias y comunidad educativa dentro de las IES. Según The American Psychological Association el confinamiento de las familias en el hogar incrementa la ansiedad debido a la interrupción en las rutinas, los cambios en las actividades y la escasa interacción social. Este aislamiento es la causa del incremento en desórdenes depresivos y el consumo de sustancias estupefacientes (Clay, 2020). Expertos han alertado sobre los crecientes niveles de ansiedad en la población en general. Entre los grupos poblacionales que se han visto altamente afectados por estos desórdenes depresivos, se encuentran los estudiantes en general y los estudiantes de nivel superior en particular.

Los estudiantes universitarios presentan niveles altos y moderados de depresión y ansiedad debido a la pandemia, las medidas de confinamiento, la baja interacción con sus compañeros en el salón de clases y cambios a la modalidad virtual han causado una sustancial merma del rendimiento estudiantil y baja en los índices académicos. Las principales causas de esta disminución en el rendimiento estudiantil están dadas por: pérdidas en la creatividad, falta de interés en realizar investigaciones, descenso en la productividad, dificultad para concentrarse y recabar información. En Estados Unidos alrededor de un 85% de los estudiantes sufrió, en mayor o menor grado, estos síntomas durante el año académico 2020 (Cooper, 2020).

Según el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), en América Latina y el Caribe un 46% de la población joven, entre ellos estudiantes, muestra un descenso considerable en los niveles de motivación para realizar actividades diarias u otras actividades. La mayoría presenta altos niveles de ansiedad y depresión debido a la pérdida de ingresos familiares, manejo del tiempo, preocupación por el futuro, falta de apoyo y expectativas incumplidas.

Los problemas de ansiedad en América Latina acentuaron la deserción en las instituciones educativas superiores, aunado a esto se suman factores como pérdida de clases, nivel de aprendizaje, deficiencias en las habilidades tecnológicas, limitado servicio de internet y dificultades por parte de profesores y alumnos en la implementación de metodologías que permitan continuar con el programa académico. El descenso en la concentración y creatividad en las actividades académicas ha desviado el interés de los estudiantes, quienes ahora se enfocan en actividades tecnológicas de retribución inmediata como juegos y redes sociales. Cuando un estudiante centra su atención en dispositivos electrónicos, películas, series y actividades cibernéticas, obtiene como resultado mayor carencia en la interacción social y familiar. Esto ha causado una profundización de los síntomas depresivos como falta de ánimo, tristeza, desaliento, irritabilidad y cambio en los patrones del sueño.

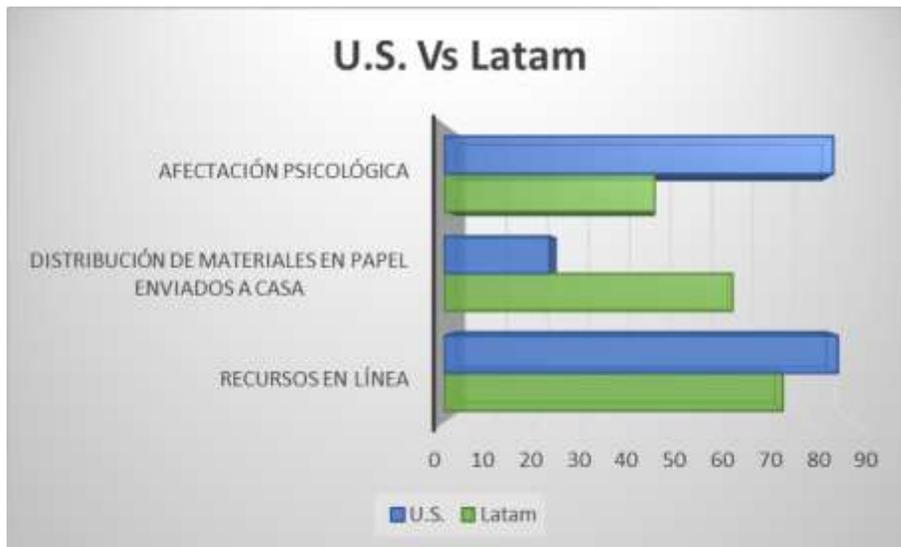
La UNICEF publicó “Key Messages and Actions for COVID-19, Prevention and

Control in Schools” (UNICEF, 2020). Esta guía presenta lineamientos para implementar metodologías educativas y programas de ayuda psicológica para los estudiantes que sientan la necesidad de pedir ayuda con relación a su bienestar físico y mental en especial la población estudiantil con dificultades económicas o necesidades especiales de aprendizaje. La guía también orienta a padres y docentes a promover principios de salud y fomenta metodologías educativas, seguimiento y control de forma remota (Morales, 2020).

A continuación, se muestra una gráfica comparativa entre las regiones de América Latina y Estados Unidos, gráfica que incluye datos obtenidos sobre los ejes centrales de este ensayo. Es decir, promedios porcentuales correspondientes a recursos digitales y materiales en papel. También se observa una comparativa de medios o canales como internet, radio y televisión utilizados para impartir la enseñanza remota a nivel universitario. Del mismo modo, se muestra el impacto en la salud psicológica de la población estudiantil universitaria en Estados Unidos y América Latina.

Figura 1

Gráfica comparativa de indicadores a partir de la enseñanza remota



Nota: Elaboración propia con base a los datos de Statista (2020) y The United State Census Bureau (2020).

Para mayor comprensión de la gráfica presento una discusión de los datos expuestos en la misma, con el fin hacer más amigable y amena la divulgación de la información, como parte de la argumentación enmarcada en los ejes centrales del ensayo. Y disertar sobre la repercusión de los efectos por COVID-19 en las regiones de América Latina y Estados Unidos en el seno de las IES y la población estudiantil.

La región Norte, Centro y Sur de América fue impactada por el brote de COVID-19, como el resto del mundo. Sin embargo, las condiciones sociales, económicas, sistema de salud y los recursos en educación varían de región en región. En el primer trimestre del 2020, las instituciones educativas cerraron sus puertas y la población universitaria se vio afectada de diferentes formas. Tres de estos importantes aspectos fueron: la utilización de recursos, metodología de enseñanza y afectación en el comportamiento y psicología de los estudiantes.

A pesar de la intención de algunos países por acelerar una paulatina reapertura de los centros educativos e implementación de un sistema híbrido de clases, un número reducido de países mantienen medidas de confinamiento y una lenta reapertura del sistema universitario, sobre todo en países con sistemas de salud deficiente. La deserción escolar y universitaria ha aumentado considerablemente en comparación al año 2019 en un promedio superior al 13% para Estados Unidos (The United State Census Bureau, 2020) y un promedio superior al 38% para América Latina (UNICEF, 2020).

Para Estados Unidos fue más fácil direccionar los recursos educativos al sistema en línea, debido a que este cuenta con niveles superiores de servicios y velocidad de internet, plataformas tecnológicas y mayores recursos económicos para dotar y dar capacitación a sus docentes, estudiantes y facilitar la transición a lo digital. El uso de recursos en línea en promedio fue cercano al 86%, para Estados Unidos (Statista, 2020).

La distribución de recursos de educación en línea proveídos por las instituciones, fueron más utilizados por estudiantes de mayores ingresos familiares. Por el contrario, los recursos distribuidos en papel fueron utilizados por instituciones ubicadas en zonas de menores recursos o menores ingresos familiares. La población estudiantil en Estados Unidos

se vio particularmente afectada por síntomas de ansiedad y depresión en un promedio cercano al 85%, síntomas que se mantuvieron de forma persistente durante el año 2020 (Statista, 2020).

En América Latina, estudios realizados en 29 países, mostraron que durante el 2020 se utilizaron sistemas complementarios de enseñanza. La mayoría de países adoptó la modalidad en línea en las regiones con mejor servicio y velocidad de internet, como ciudades principales y capitales de Estados. La distribución de los recursos y materiales en línea mostró un comportamiento cercano al 74% (Statista, 2020).

Para las áreas menos pobladas y con escaso servicio de internet, en América Latina se implementó la distribución de materiales impresos, distribuidos casa por casa en un 63%, difusión de información vía TV en un 52% y radio en un 31% (Statista, 2020). La principal diferencia entre la distribución en línea o en papel, radica en la logística, escasez de recursos económicos y precarios servicios presentes en las zonas rurales de América Latina. Sin embargo, las estadísticas reflejan un porcentaje inferior promedio de 46% de estudiantes afectados por síntomas de ansiedad y depresión, en contraste con las cifras presentados de sus pares en Estados Unidos (Statista, 2020).

Lineamientos para una propuesta en las instituciones universitarias

Al hacer una evaluación de riesgos y diseñar un plan de acción para enfrentar la crisis que el COVID-19 ha ocasionado a las instituciones educativas superiores y la población universitaria, es pertinente tomar en cuenta las necesidades presentes y las limitaciones del entorno. Todo ser humano o institución presenta necesidades diferentes, acorde al entorno en que se desenvuelve. Como se expuso anteriormente, la teoría de jerarquía de necesidades permite identificar cada carencia de acuerdo al nivel de prioridad o importancia en el momento en que esta se encuentre. Las necesidades afectan el comportamiento de los individuos y por ende de las instituciones en que laboran o estudian.

Pero ¿quién y cómo buscar soluciones a estas carencias o necesidades dentro de las IES? Un proyecto para mitigar los efectos del COVID-19 dentro de las IES debe estar comprendido por un conjunto multidisciplinario de profesionales. Directivos, docentes,

personal administrativo y obrero, cada uno responsable de sus áreas y una junta directiva con adecuada información para la oportuna toma de decisiones.

De allí, que elaborar un proyecto para mitigar la emergencia permite no sólo la adecuada toma de decisiones, sino que también abre la puerta a un adecuado seguimiento y control, para generar incentivos y motivar cambios en el comportamiento. De este modo, reducir los niveles de ansiedad debido al COVID-19 y abrazar soluciones para toda la comunidad dentro de las instituciones educativas superiores.

Se sugiere fortalecer la propuesta de desarrollo para un plan o proyecto de emergencias con el uso y la aplicación de la Teoría de Constraints (TOC), la cual abonaría el terreno para optimizar la implementación de las estrategias, incrementar las alternativas económicas a las instituciones y transitar con éxito hacia la implementación del teletrabajo, la educación en línea y las metodologías de enseñanza remota.

IES según la mirada holística de Maslow

Según sus aportes e influencia, Maslow se ubica dentro del holismo y la psicología humanista. Por eso me parece oportuno hacer uso de esta teoría para enmarcar, identificar y humanizar la crisis que enfrentan las instituciones universitarias a raíz del brote de COVID-19. En general tanto estas instituciones como las personas que las integran deben hacer una evaluación, identificar sus necesidades, limitaciones y riesgos para elaborar un plan de acción que les permita superar con éxito cada dificultad, generar resiliencia, mantener un plan de desarrollo, crecimiento y autorrealización sostenido. Partiendo de la conciencia, la aceptación y la efectiva toma de decisiones.

Identificar necesidades

Para identificar las necesidades es oportuno tomar como punto de referencia la jerarquía según Abraham Maslow. Es decir, identificar cuál es el nivel de necesidades en que se encuentra la institución o la población universitaria y las necesidades que aspira solventar. En este caso, se trata de: protección de la salud y alimentación de la población universitaria,

protección del empleo del personal docente y administrativo, protección de salud psicológica de la comunidad universitaria; mantener la motivación para la investigación y resolución de problemas.

Identificar limitaciones

Sincerar fortalezas y debilidades de la institución universitaria, limitaciones en las condiciones internas y externas. La institución debe evaluar la posibilidad de ocurrencia de un evento, las consecuencias de esto y los beneficios de identificar y mitigar los riesgos y debilidades. Los principales riesgos y limitaciones a evaluar son internos y externos:

Internos. Principalmente encontramos las limitaciones de una institución en el área tecnológica y de personal. Como por ejemplo la selección plataformas públicas o de pago como herramientas de enseñanza, preparación del personal docente para hacer la transición a medios digitales, direccionar y adiestrar al personal administrativo al teletrabajo, promover espacios para la difusión de la investigación y la enseñanza.

Externos. Los riesgos y limitaciones externas vienen dadas por el entorno social, cultural, político, económico y legal de cada país. Para mitigar las limitaciones externas es conveniente, realizar enlaces y colaboraciones con instituciones públicas u organizaciones sin fines de lucro, entablar colaboraciones en el área, legal y obtención de recursos, becas y promoción de la institución.

Con el fin de hacer más explícito el hecho de ¿cómo identificar los riesgos y las limitaciones de acuerdo a cada región? Se presenta un análisis según el esquema y el pensamiento de Abraham Maslow, particular para América latina y Estados Unidos.

América Latina y las IES desde la mirada holística de Maslow

Entonces, ¿cuáles son las necesidades en el seno de las IES en América Latina? En analogía con el pensamiento de Abraham Maslow se identifica que la pandemia de COVID-19 ha ocasionado múltiples carencias y generado necesidades de reajustes y adaptación. En el entendido las IES en América Latina aquejan no sólo de problemas nuevos ocasionados por

Pandemia, sino de problemas preexistentes que se han acentuado con este evento extraordinario e inesperado para el ámbito universitario y la población en general. Las universidades en América Latina adolecen de una gama amplia dentro del rango de jerarquía planteado por Maslow. Analicemos cada una de las necesidades.

Fisiológicas. Comenzando desde el nivel básico o supervivencia, haré mención de necesidades como la preservación de salud física y psicológica del personal docente, administrativo, obrero y la población estudiantil. Necesidades de alimentación del estudiantado especialmente en las áreas rurales y las familias de escasos recursos, ocasionado por el cierre de comedores universitarios y dificultades en transporte y vivienda al interno de las IES.

Seguridad. En este nivel lo primordial será mantener la seguridad de empleo para el personal docente, administrativo y obrero. Con el fin de mitigar los síntomas de ansiedad accionados por la incertidumbre de una posible disminución en los ingresos y un factible aumento en los gastos de salud, por un probable contagio por COVID-19. Sin embargo, ¿cómo enfrentan las IES un sostenido gasto de nómina y un limitado ingreso de recursos? Por esta razón garantizar la seguridad de recursos económicos, al igual que gestionar y optimizar los recursos disponibles se convierte en el segundo escalón a solventar, en importancia dentro de la pirámide.

Afiliación. La necesidad de afiliación se ve afectada en el contexto del COVID-19 por el distanciamiento social y la educación remota, la sociedad y las familias en América Latina culturalmente son alegres y colaboradoras. No obstante, bajo presión extraordinaria como afectación en la salud, dificultades económicas, convivencia en confinamiento y poca socialización, las familias comienzan a presentar según informes de The National School Board Asociación (2020), una inusual interacción causada por las limitaciones de espacio dentro de los hogares, ausencias escolares y laborales, interrupción en las rutinas diarias que incrementan las violencias a lo interno de los hogares y profundizan síntomas de ansiedad en la comunidad estudiantil.

Estima. En el nivel superior se encuentran las necesidades de trascendencia. Sin embargo, estas quedan en segundo plano para una población universitaria que debe anteponer sus necesidades básicas y superar escoyos básicos de comunicación, obtención de materiales para la educación remota, dificultades de conexión a internet, enfrentar dificultades internas emocionales, familiares y económicas. Las necesidades en una escala superior como lo es el reconocimiento por la labor desempeñada, promoción y estímulos obtenidos por el buen desempeño tanto estudiantil como docente quedan generalmente opacadas, pero latentes en el corazón de las IES y la población universitaria en América Latina.

Autorrealización. Especialmente en momentos de crisis, surge la necesidad de innovar y adaptarse al cambio, pero no es sencillo aceptar un hecho inesperado. Repentinamente la población universitaria y las IES se vieron afectadas por el brote de COVID-19, especialmente las universidades públicas enfrentaron reducción en el financiamiento y las privadas enfrentaron reducción de los ingresos por matrículas. Las universidades de América Latina se caracterizan por hacer uso de una ya ejercitada resiliencia, que identifica a esta región curtida por un continuo transitar en múltiples dificultades. La región una vez más hace un heroico esfuerzo de motivación para escalar al peldaño superior en la pirámide de necesidades y tratar de realizar una toma de decisiones adecuadas. No sin antes, como es natural, solventar el nivel de necesidades básicas.

Estados Unidos y las IES desde la mirada holística de Maslow

Si bien se puede ver que en Estados Unidos las instituciones educativas superiores poseen planes de emergencia que contemplan riesgos por la ocurrencia de eventos repentinos. También es cierto que estos planes han sido elaborados para ser soportados durante periodos cortos, un ejemplo de ello es lo ocurrido por eventos climáticos como huracanes. En su mayoría, las instituciones educativas superiores no tenían previstos planes de contingencia para ser implementados y sostenidos en periodos extendidos, como él en caso de la pandemia de COVID-19.

En lo acaecido en las instituciones educativas superiores en Estados Unidos y a efectos de este ensayo se considerará una visión global de las necesidades planteadas por Maslow en dos secciones: necesidades de base que comprenden las fisiológicas, de seguridad y afiliación; y, las necesidades de cúspides, como la estima y la autorrealización.

Necesidades de base. La IES y la población universitaria en Estados Unidos al igual que en otras partes del mundo sufrieron un impacto en la seguridad emocional y física. Al percibir una constante y latente posibilidad de contagio por COVID-19. Una enfermedad potencialmente mortal para los estudiantes o personas cercanas de su entorno, como familiares, amigos, profesores, entre otros (APA, 2020). A pesar de ello, los gobiernos federales y locales implementaron paquetes de estímulo para mitigar una reducción de ingresos tanto para las instituciones universitarias como para el personal docente. También se crearon ayudas económicas, de vivienda y alimentación, para la población estudiantil (Mervis, 2020).

En cuanto a las necesidades de afiliación las medidas de restricción y confinamiento en los Estados Unidos fueron más flexibles que en los países de América Latina. No obstante, escenarios similares en cuanto a los problemas familiares por limitaciones de espacio, cambio en las rutinas diarias y distanciamiento social fueron considerandos dentro de los puntos por atender en el seno de las IES, las cuales en su mayoría estaban preparadas a nivel tecnológico para avanzar a lo digital y educación remota. Sin embargo, se desarrollaron planes de distribución de materiales en papel para áreas con familias de escasos recursos, áreas distantes, y con un nivel limitado de acceso a internet.

Necesidades de cúspide. En el caso de Estados Unidos los niveles más afectados fueron los niveles de necesidades superiores, estima y autorrealización. Los grados de confianza a nivel personal, la confianza en las instituciones gubernamentales y educativas se vio afectado por la magnitud del problema y la velocidad de respuesta esperada. Según The United State Census Bureau (2020), la ansiedad y la depresión crecieron de manera exponencial en estados unidos durante el 2020. Debido principalmente a la preocupación por lo que podría deparar el futuro, la dificultad en alcanzar los objetivos planteados a nivel laboral y estudiantil,

el manejo incierto en los lapsos de tiempo, y una acentuada negación o aceptación de los hechos.

Propuesta orientada a las instituciones universitarias

En la elaboración de estrategias para la enseñanza a distancia, es fundamental definir objetivos primarios y secundarios. Para las IES el objetivo primario debe ser la comunicación efectiva entre docentes y alumnos, simplemente porque “somos seres sociales en el lenguaje” (Piñero *et al.*, 2020).

Luego podemos considerar otros objetivos como el desarrollo de habilidades digitales, desarrollo de programas y contenidos adaptados a medios de divulgación acorde con la realidad del entorno. Igualmente incluir planeación didáctica a partir del programa académico tradicional, con el uso recursos didácticos y de evaluación. Implementar la gestión de herramientas y plataformas tecnológicas a utilizar. Sin olvidar o dejar a un lado la conformación de equipos de participación, como directores académicos y docentes; y, asignar responsabilidades en la elaboración de programas, programación de softwares, plataformas y adiestramiento en competencias digitales.

América Latina, propuesta para las IES en la región

Para América Latina los puntos a abordar deben ser muy concretos; con el fin de no dispersar los recursos y malgastar esfuerzos. La mayoría de las IES en América Latina cuenta con recursos limitados, recursos finitos que usualmente son otorgados como medida de financiación por los gobiernos de la región. También se sabe de antemano las limitaciones tecnológicas y de capacitación en las competencias digitales a docentes y personal administrativo. Por esta razón y tomando en cuenta los datos estadísticos presentes en la gráfica elaborada en el ensayo, sobre la distribución de materiales por la mayoría de las IES, en los países de la región. Se sugiere abordar los puntos más críticos; los cuales, al ser mitigados, devengarían un retorno inmediato de la producción y la operatividad de las instituciones educativas superiores.

Direccionar el trabajo de enseñanza y administrativo a teletrabajo: La mayoría de los países en América Latina mantienen restricciones de movilidad y medidas de contención. Las Instituciones universitarias en el mejor de los casos han efectuado aperturas parciales, sobre todo en el área administrativa. Por esta razón se sugiere como primera medida direccionar los esfuerzos al teletrabajo, esto reduce costos económicos para las instituciones y trae beneficios para los trabajadores como ahorro en tiempo de traslado, disminución en el riesgo por contagio del COVID-19, comodidad al impartir clases o realizar gestiones vía electrónica. Posibilidad de automatización de programas curriculares, evaluación y distribución de material vía remota.

Gestión y optimización de recursos: Como se expuso en principio, los recursos de las instituciones educativas universitarias en América Latina son limitados. Las instituciones más vulnerables son las universidades públicas financiadas por los gobiernos, pues estas poseen altos índices de deserción estudiantil. Se sugiere hacer un inventario de recursos, gestión y optimización a partir del capital con el que cuenta: capital humano, capital de investigación, financiero, tecnológico, entre otros.

Sabemos lo difícil que ha representado la para la región actualizar las plataformas tecnológicas y direccionar los esfuerzos a la educación en línea. Por eso la obtención de recursos debe ir enfocada a las áreas que permitan un retorno rápido de la inversión. Es decir, realizar los convenios anteriormente sugeridos entre instituciones privadas, industria, departamentos de investigación y laboratorios universitarios, ya que estos cuentan con un extraordinario recurso de docentes y estudiantes dedicados durante años a la investigación en distintas áreas como investigación de operaciones en el área industrial. Durante el periodo del brote por COVID-19 algunas universidades con laboratorios dedicados al área de surfactante y fenómenos interfaciales desarrollaron convenios con la industria petrolera, de limpieza y cosméticos; con el fin de conseguir fondos económicos que garanticen la operatividad de las instituciones. También se ofrecieron cursos a estudiantes extranjeros que permitan generar recursos extra y cubrir gastos y costos operativos. Esto permite levantar recursos económicos

y hacer sostenible un proyecto a largo plazo que avance a la digitalización.

Implementar esquemas de evaluación y control a la metodología de enseñanza:

Con las herramientas y medios a disposición como canales de divulgación en radio, televisión y haciendo uso de plataformas gratuitas para impartir clases en línea. Se sugiere adecuar en la medida de lo posible una capacitación en lo digital del personal docente. Actualmente existen muchas plataformas de capacitación gratuita y herramientas de enseñanza online. Por mencionar una como ejemplo se puede instruir en plataformas gratuitas como Google Classroom. También se recomienda realizar una continua evaluación y control sobre los objetivos del proyecto. Con el fin garantizar el éxito del mismo. Se recomienda utilizar encuestas que permitan recoger la información y la opinión de la comunidad universitaria.

Estados Unidos, propuestas para las IES en la región

Definir objetivos del proyecto: Las IES En estados Unidos tienen mayor capacidad económica y capacidad de acción, por ser un territorio tan amplio sujeto a diversas leyes estatales y federales. Cada universidad debe definir sus objetivos y alcance del proyecto. Se sugiere definir objetivos por áreas como financiero, tecnológico, educativo, capacitación, adecuación de infraestructura, etc. La implementación de plataformas tecnológicas, la adecuación de las instalaciones para cumplir con las normas de distanciamiento social, las normas sanitarias y de salud. Elaborar planes de capacitación del personal en el área digital, teletrabajo, educación remota y en línea. Y elaborar un plan de mercadeo y promoción de los programas educativos, tanto en redes sociales como en medios tradicionales. Con el fin de incrementar los ingresos primarios por concepto de matrículas.

Identificar Recursos: Los recursos al alcance de estas instituciones parten de varias fuentes y organismos como entidades federales, bancos, y en algunos casos se puede hacer uso de los recursos y préstamos tramitados a través de The Small Business Administration (SBA) quien frecuentemente publica guías para enfrentar las crisis ocasionadas por desastres naturales y ofrece orientación financiera para tramitar préstamos (SBA, 2020, pp. 1-52). Otro organismo que ofrece ayudas para la recuperación en escenarios de emergencia es la Agencia Federal para

el Manejo de Emergencias (FEMA) (SBA, 2020).

Implementación, seguimiento y control: Luego de definir objetivos y medir riesgos, el siguiente paso será realizar una lista de proveedores y aliados. Tercerizar servicios para minimizar riesgos en el proyecto es una forma muy efectiva de alcanzar rápidamente los objetivos y facilita el seguimiento y control. Las IES en Estados Unidos cuentan con recursos económicos suficientes para delegar a proveedores zonas críticas como la implementación, manejo y servicio de las plataformas tecnológicas, mantenimiento las nubes y la adaptación de los programas de estudio al sistema en línea. También se recomienda la utilización de CRM para captar y hacer efectivos los leads procesados de las campañas de mercadeo en redes sociales para incrementar los ingresos por concepto de matrículas. Finalmente, se recomienda realizar de forma periódica evaluaciones, solicitar reportes a los proveedores de servicio y realizar encuestas al alumnado para determinar los avances y la calidad del servicio prestado.

Conclusiones

El brote de COVID-19 ha impactado la vida de personas, empresas, instituciones educativas y gobiernos. El grupo poblacional de mayor riesgo son los adultos mayores, sin embargo, la población en general vio afectado su ritmo de vida laboral, estudiantil, psicológico y económico. Al igual que en la vida diaria, en las universidades se generó un proceso confuso y desordenado, producto de la ansiedad y los cambios ocasionados en las actividades como teletrabajo, enseñanza remota, e implementación de medidas de higiene. Esto aunado a limitaciones preexistentes características de cada región demandaron una motivación superior, mucha creatividad e innovación.

Las universidades en Estados Unidos y particularmente en el Estado de Florida concentraron sus principales esfuerzos en impulsar plataformas digitales, que les permitieran impartir clases, realizar evaluaciones y mantener la comunicación con estudiantes, profesores y el personal administrativo. El teletrabajo se hizo muy notable entre los primeros meses de la aparición de la Pandemia. En septiembre de 2020 comenzó la reapertura de las universidades, implementando sistemas mixtos de clases presenciales y en línea.

Los recursos y los esfuerzos económicos se vieron dirigidos a instalar y mantener sistemas tecnológicos, capacitar al personal docente para impartir clases desde las aulas virtuales. Los esfuerzos para mantener los ingresos se direccionaron a las campañas de mercadeo para nuevas inscripciones. Se utilizaron en la mayoría de los casos ayudas federales tanto para las instituciones como para el estudiantado.

En América Latina las medidas de aislamiento, las restricciones y medidas de confinamiento fueron más estrictas, las dificultades de comunicación y deficiencias tecnológicas dificultaron la implementación de plataformas tecnológicas para la enseñanza virtual. Sin embargo, la creatividad, motivación, mística y vocación del personal docente y directivo se vio reflejado en la búsqueda de alternativas dentro de las universidades latinoamericanas y venezolanas; al hacer uso de recursos disponibles en los laboratorios de investigación y el conocimiento de estudiantes y docentes. Durante la crisis de COVID-19 surgieron propuestas como dictar cursos en áreas específicas de conocimiento a estudiantes dentro y fuera del país. Los laboratorios de investigación tendieron puentes con la industria privada para desarrollar productos farmacéuticos, productos de limpiezas, procesamiento de alimentos; entre otros.

Un punto de especial atención para los gobiernos y las instituciones fue la salud psicológica de la comunidad académica. La vulnerabilidad de la población estudiantil, sometida en muchos países a estrictas medidas de confinamiento, causó altos niveles de ansiedad y depresión de la colectividad universitaria; así como la pérdida de interés, concentración y creatividad en las actividades académicas y el aumento en el uso de sustancias estupefacientes y el uso excesivo de equipos electrónicos, videos y redes sociales.

La diferencia existente entre de la población estudiantil afectada por síntomas depresivos en Estados Unidos, un promedio de 85%. Y la población estudiantil afectada con síntomas similares de ansiedad en América Latina, un promedio de 46%. Hace referencia a un punto focal desarrollado en este ensayo, como es la jerarquía de necesidades.

Las necesidades básicas presentes en la población estudiantil de Estados Unidos en

general se mantienen cubiertas por medios propios, familiares o entidades estatales; al igual que servicios básicos y velocidad de conexión a internet. Sin embargo, los niveles superiores de necesidades se vieron afectados por el brote de COVID-19 en cuanto a estima y autorrealización, causando altos niveles de ansiedad y preocupación por el futuro.

En contraste, en América Latina la limitada conexión y velocidad de internet, las limitaciones para la implementación de plataformas digitales de enseñanza, entrenamientos en competencias digitales del personal docente y escasos recursos económicos son compensados con creces con mística, vocación e innovación. De este modo, las universidades vieron favorecido el desarrollo de contenidos académicos y difusión a través de medios digitales y medios de divulgación como televisión y radio; con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje, comunicación y desarrollo de habilidades digitales.

Para finalizar este ensayo se quiere subrayar la importancia de la oportuna identificación de las necesidades, limitaciones y riesgos en las IES tanto para América latina como para Estados Unidos. Pues, esto lleva a una adecuada toma de decisiones, planeación, implementación, ejecución y control del proyecto presentado para las IES en la región. Se debe tener presente cuál es el fin último, objetivos y alcance del proyecto, para incrementar los ingresos y minimizar los riesgos de salud psicológica en la población estudiantil. En el ensayo se sugiere dar primado a la comunicación efectiva entre docentes y alumnos, desarrollar habilidades digitales, y planeación didáctica a partir del programa académico tradicional. Definir grupos de participación como directores académicos y docentes. Tercerizar servicios para la implementación de plataformas y programación de softwares. También se sugiere utilizar medios accesibles o gratuitos para adiestramiento en competencias digitales. Distribución de material en papel y utilización de diversos canales como radio y televisión para llegar a estudiantes ubicados en zonas rurales.

El propósito en el desarrollo de este ensayo fue brindar algunos lineamientos para que los responsables de las instituciones universitarias puedan implementar algunos sencillos pasos y enfrentar la crisis en el seno de las IES debido al COVID-19. Pasos como: 1) definir los

objetivos del proyecto; 2) elaborar una estrategia de capacitación al personal administrativo y docente dirigida hacia el teletrabajo y la educación remota; 3) identificar y gestionar recursos; 4) implementar un plan tecnológico y de mercadeo; y, 5) realizar seguimiento y control de forma continua para asegurar el cumplimiento de metas en los plazos establecidos.

Referencias

- Alderfer, C. (1969). *Organizational Behavior and Human Performance*. 4(2), 142-175.
Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- APA, (2020). Psychological impact of COVID-19. P.1. <https://www.apa.org/topics/covid-19/psychological-impact>
- Canady, V. (2020). Addressing leadership, workforce management and teambuilding. *Mental Health Weekly, Wiley Online Library*, 30(19), 4-6.
<https://doi.org/10.1002/mhw.32356>
- CDC, (2017). Community Mitigation Guidelines to Prevent Pandemic Influenza, Morbidity and Mortality *Weekly Report*, 66(1),1–34,
<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/66/rr/rr6601a1.htm>
- Center for Disease Control and Prevention, (2020). “COVID-19 Data and Statistics. <https://www.cdc.gov/library/researchguides/2019novelcoronavirus/datastatistics.html>
- Clay, R. (2020). “COVID-19, and suicide. How the pandemic will affect suicide rates is still unknown, but there are many psychologists can do to mitigate its impact”. *The Special Report, American Psychology Association*. 51(4),1-4.
<https://www.apa.org/monitor/2020/06/covid-suicide>
- Cooper, K. (2020). An Exploratory Study of Students with Depression in Undergraduate Research Experiences. *CBE—Life Sciences Education*. 19(2), 1–17.
<https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0217>
- Groop, Johan. (2012). Theory of Constraints in Field Service: Factors Limiting Productivity in Home Care Operations. (1-179).

- https://www.researchgate.net/publication/260789927_Theory_of_Constraints_in_Field_Service_Factors_Limiting_Productivity_in_Home_Care_Operation
- Leanmanufacturing. (2008). (TOC) Theory of Constraints. <http://www.lean-manufacturing-japan.com/scm-terminology/toc-theory-of-constraints.html>
- Leanproductions. (2020). Theory of Constraints. <https://www.leanproduction.com/theory-of-constraints.html>
- Marques, S. (2018). Analysis of the Theory of Constraints for Education and its impact on educational systems. *Educação e Cultura Contemporânea*. 15, 462-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180065>
- Maslow, A. (1947). A theory of human motivation. *Psychological Review*, The American Psychology Association. 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mervis, J. (2020). Massive U.S. coronavirus stimulus includes research dollars and some aid to universities. <https://www.sciencemag.org/news/2020/03/massive-us-coronavirus-stimulus-includes-research-dollars-and-some-aid-universities>
- Morales, M. (2020). "Applied mathematics in crisis scenarios (covid-19)". *EDUCARE - UPEL-IPB - V 2.0*, 24(2), 353-366. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1335>
- NSBA, (2020). "COVID-19, preparing for widespread illness in your school community, A Legal Guide for School Leaders". <https://www.nsba.org/Resources/coronavirus/legal-guide>
- Piñero, M., Rivera, M., Esteban, E. (2020). *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa". Subdirección de Investigación y Postgrado FONDEIN UPEL Barquisimeto, Estado Lara. Venezuela. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Pride, W. (2014). *Business*. Mason, South - Wester Cengage Learning. OH, UnitedState.
- RAE, (2020). *Diccionario de la lengua española*. (p.1). Ed. tricentenario, Recuperado de: <https://dle.rae.es/riesgo>

- Sahay, B. (2003). Supply chain collaboration: The key to value creation. *WorkStudy*. 52. 76-83.
10.1108/00438020310462872.
https://www.researchgate.net/publication/235278566_Supply_chain_collaboration_The_key_to_value_creation
- SBA. (2020). La lista de control y serie de recursos de preparación en caso de emergencias de la Agencia Federal para el Manejo de Emergencias (FEMA, por sus siglas en inglés).
<https://www.sba.gov/guia-de-negocios/administre-su-empresa/preparesse-para-emergencias>
- SBA. (2020). Pequeñas Empresas Guía de Recursos. 1-52.
https://www.sba.gov/sites/default/files/files/resourceguide_national_spanish.pdf
- Statista (2020). Latin America: students affected by COVID-19 measures 2020, by level.
<https://www.statista.com/statistics/1193017/number-students-contingency-measures-covid-latin-america-caribbean/>
- The United States Census Bureau (2020). Nearly 93% of Households With School-Age Children Report Some Form of Distance Learning During COVID-19.
<https://www.census.gov/library/stories/2020/08/schooling-during-the-covid-19-pandemic.html>
- Uko, J. (2020). Content approach to motivation of employees in tertiary institutions. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 2(3), 567-583. [http://www.ijilpm.com.ng/assets/vol.%2C-2\(3\)-jairus-ochege-uko.pdf](http://www.ijilpm.com.ng/assets/vol.%2C-2(3)-jairus-ochege-uko.pdf)
- UNESCO. (2020). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNESCO. (2020). Distance learning solutions.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>.
- UNICEF, (2020). “Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools” New York, (1-13). <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and->

control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4

WHO. (2020). Considerations for school-related public health measures in the context of covid-19. (1-10). <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>

CAPÍTULO VI

DECISIONES DISRUPTIVAS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO ANTE UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA

*DISRUPTIVE DECISIONS IN THE UNIVERSITY
ENVIRONMENT BEFORE A NEW EDUCATIONAL*

Arroyo Ávila, José René
Alvídrez Díaz, María del Rosario de Fátima
Viramontes Olivas, Oscar Alejandro
Universidad Autónoma de Chihuahua
México

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000806>

Resumen

La investigación que se presenta es producto de las experiencias docentes en la educación virtual. El objetivo fue describir las diferentes acciones disruptivas llevadas a cabo por la implementación simultáneo del Modelo Educativo UACH-DS y la migración de la educación presencial hacia la virtual ante la nueva realidad educativa por la pandemia Covid-19. La investigación tuvo una orientación cualitativa, combinando técnicas etnográficas y de investigación acción. Los principales hallazgos muestran que una vez capacitados los docentes “presenciales” en la pedagogía virtual, se implementaron todos los cursos en la plataforma de enseñanza virtual e iniciaron su impartición estandarizada en el semestre agosto-diciembre de 2020. Sobre la implementación del Modelo UACH-DS, ha sido hasta la fecha un éxito, el cual establece en su fase inicial que durante dos semestres los alumnos de nuevo ingreso deben cursar sólo las UDAs de Formación Universitaria (FU), para alcanzar las competencias que debe tener cualquier estudiante de universitario.

Palabras clave: Modelo Educativo; Educación Virtual; Realidad Universitaria; Docencia.

Abstract

The research presented is the product of teaching experiences in virtual education. The aim was to describe the different disruptive actions carried out by the simultaneous implementation of the UACH-DS Educational Model and the migration of face-to-face to virtual education in the face of the new educational reality due to the Covid-19 pandemic. The research had a qualitative orientation, combining ethnographic and action research techniques. The main findings show that once the “face-to-face” teachers were trained in virtual pedagogy, all the courses were implemented in the virtual teaching platform and their standardized delivery began in the August-December 2020 semester. On the implementation of the UACH- Model DS, has been a success to date, which establishes in its initial phase that for two semesters new students must take only the University Training UDAs (FU), to achieve the competencies that any university student should have.

Keywords: Educational Model; Virtual Education; University Reality; Teaching.

Introducción

Durante el año 2020, una nueva normalidad se hizo presente, ciudadanos temerosos, jóvenes encerrados viviendo una diferente “realidad virtual”, amas de casa que toman el papel de “maestras improvisadas” sin la mínima capacidad pedagógica para explicar a sus niños los temas más básicos de su educación primaria, jóvenes universitarios que desconocen cuándo podrán, y si podrán volver a sus aulas; esa “nueva normalidad” global a la que nos ha sometido la pandemia provocada por el virus SARS-Cov-2 causante de la enfermedad denominada Covid-19.

A nivel global, se habla que ante la enfermedad pandémica se ha registrado un importante aumento y adopción de tecnología educativa, donde se estima que el mercado para la educación en línea alcanzaría los \$350 mil millones de dólares para el año 2025 (Núñez, 2020), con aplicaciones diversas orientadas hacia la tutoría virtual, videoconferencias, el aprendizaje en línea, entre otras, pero que desgraciadamente para la educación pública en México esto está muy lejano a convertirse en una realidad.

A partir de marzo de ese año, todo México entró por necesidad y urgencia a la Educación Virtual, pero muy pocos docentes y alumnos (se pudiera decir que casi nadie) estaban preparados para enfrentar el principal reto que significaba que todos tuvieran que migrar a esa nueva forma de acceder a la educación, ante un bajísimo nivel de capacidad (ancho de banda) del Internet en casa y, sobre todo, ante la poca capacitación y experiencia de la mayoría de la comunidad universitaria en el manejo de los entornos en línea.

La pandemia alteró la vida de los estudiantes y de los docentes de diferentes maneras, dependiendo de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes que habían logrado alcanzar previos a la contingencia. Prácticamente de la noche a la mañana. El Covid-19 se convirtió en el mayor desafío al que se han enfrentado los sistemas educativos a nivel mundial, se suspendió la instrucción presencial, exigiendo un cambio a la enseñanza

virtualizada o en línea, que aunque tiene sus aspectos positivos también estuvo llena de obstáculos y desafíos ya que las infraestructuras de recursos físicos y humanos resultaban en ese momento insuficientes, adicionado a los problemas de conexión y de un inadecuado acceso a Internet se convirtieron en los principales retos (Muñoz, 2020).

Ante este reto, quienes tuvieron que salir al frente en la educación universitaria, fueron los maestros y los alumnos, obligados por las circunstancias a realizar un proceso de autoaprendizaje ante un paradigma difícil de romper luego de años de estar en un proceso de enseñanza presencial de “maestro-aula-alumno”. Es cierto que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), permite la existencia de novedosos sistemas de educación en línea con un entorno amigable e interactivo para sus estudiantes, sin embargo, no había una oferta de capacitación masiva a los maestros previo a la actual contingencia, aunado a que además de cumplir con sus programas académicos, debieron agregar muchas horas para transformar sus cátedras en programas virtuales, situación desconocida para muchos.

Y claro que el amor a la profesión sacó adelante los programas, ya sea con el uso masivo de WhatsApp, Facebook y hasta de mensajes de texto, pero el verdadero reto fue más que eso, ya que la educación virtual exige a los estudiantes y a los maestros una disciplina muy diferente al entorno presencial educativo; incluye mantenerse en una constante actualización en el uso de nuevas tecnologías, pero sobre todo en técnicas de aprendizaje. Es cierto que la mayoría de los jóvenes son muy diestros en el uso de la tecnología, pero no fue así en el caso de los docentes, y el reto para todos fue desarrollar nuevas actividades académicas y pasar de los sistemas educativos tradicionales a los sistemas educativos virtualizados.

Si bien es cierto que la Universidad Autónoma de Chihuahua tiene varios años con sistemas de educación virtual, la cantidad de alumnos que eran atendidos en esa modalidad de estudio, hasta antes de la contingencia, no llegaba al 5% del total de la población, por lo que el reto fue atender a los 29.180 de los universitarios y a los 2.935 docentes (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2019).

Tanto los alumnos como los maestros se encontraron con la disyuntiva de aprender de inmediato a usar diversas plataformas tecnológicas para cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que las plataformas para el uso de videoconferencias o trabajos en línea no son nuevas, no se había dado la necesidad de utilizarlas al nivel actual, que prácticamente se volvió una obligación para continuar con los programas de la institución.

No se puede negar que hubo resistencia al cambio en la mayoría de los maestros con décadas dedicados a la docencia presencial, pero una vez experimentado el nuevo modo de impartir sus clases, se dieron cuenta de sus ventajas y facilidades; la dependencia de la tecnología, una vez que se pueda volver a las actividades “normales”, será continua con la realización de actividades a distancia creando nuevas estrategias de desarrollo educativo, es decir tomando decisiones disruptivas ante esta nueva realidad educativa en el entorno universitario.

Revisión Teórica

El proceso disruptivo y la educación

Cuando se habla de disrupción, se hace referencia a una “ruptura o interrupción brusca”, se puede decir entonces, hablar de educación disruptiva es hablar de una forma de educación que rompe con lo establecido, interrumpiendo el tradicional modelo educativo. La disrupción es acuñada a partir de los trabajos desarrollados por Bower & Christensen (1995) y ampliado por Christensen *et al.* (2016). Según estos investigadores, una innovación disruptiva, es aquella que origina un nuevo modelo; rompiendo, sustituyendo o desplazando el que ha existido previamente. Las creaciones disruptivas, primero mejoran un proceso previo, interrumpiendo el desarrollo predeterminado de manera inesperada; luego, esta misma innovación es remplazada estableciendo novedosas maneras de entender un mismo proceso.

En el ámbito educativo, una innovación disruptiva es aquella que rompe con el currículum, las metodologías y las modalidades para el tratamiento del conocimiento, abriendo

nuevas alternativas de aprendizaje. La transformación de los tiempos, los espacios, las metodologías y las jerarquías educativas establecidas; y la constante evolución de las tecnologías de información y comunicación (TICs), dan lugar a una combinación que aporta lo necesario para poner en marcha innovaciones disruptivas, que propicien el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje (Pérez Heredia, 2017).

Buenas prácticas en el entorno educativo

El término de “buenas prácticas” es una fórmula de uso extendido, que viene incorporándose en diversos entornos con distintas acepciones; un aspecto inherente al propio criterio es el carácter de transferibilidad y exportabilidad. Para que una buena práctica sea considerada como tal, se necesita que se superen problemas y se tenga la función de implantarse en los entornos específicos, realizando probable su aplicación a novedosas situaciones; por ende, una buena práctica conlleva una transformación en las maneras y procesos de actuación y que tienen la posibilidad de dar por sentado la semilla de una metamorfosis positiva en los procedimientos clásicos de actuación.

Con base en lo que establece el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2005) y mencionado por Durán *et al.* (2015), en el contexto educativo, las buenas prácticas han sido tema de interés por diversos organismos internacionales, quienes han insistido en la importancia de compilar y promover buenas prácticas que sirvan como base de para el desarrollo de nuevas políticas educativas. En la base de datos “Mejores Prácticas de Política Educacional y Reforma Educativa”, se integran las mejores prácticas que están agrupadas en los siguientes ejes temáticos: formación docente, gestión, materiales curriculares, mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura educativa, incorporación de las nuevas tecnologías y sistemas de evaluación. Diversos autores definen las buenas prácticas como:

- Una buena práctica es reconocida por ser innovadora, replicable, evaluada que transforma y presupone un acto explícito de decisión que compromete recursos institucionales (The Global University Network for Innovation, 2014).

- Es una experiencia (programa, proyecto) que favorece significativamente la pertinencia social de las instituciones de educación superior, promoviendo un papel activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible social, política, cultural, medioambiental y económicamente (Red Telescopi, 2014).
- Una buena práctica conlleva una transformación en las formas y proceso de actuación (De Pablos *et al.*, 2010)

Existen diversos modelos de buenas prácticas educativas, sin embargo, las más representativas son las de Chickering & Gamson (1987), de Alexander (1997) y de Coffield & Edward (2009); sus características principales se muestran en la tabla 1.

Considerando que ante la nueva realidad impuesta por la pandemia por el Covid-19, lo importante era migrar los cursos de lo presencial hacia lo virtual y haciendo un análisis del fundamento de cada uno de los modelos, la Universidad Autónoma de Chihuahua seleccionó el de Chickering & Gamson (1987), por la simplicidad basada en las siete prácticas que en la propia Tabla se describen, ya que los otros modelos implicaban más tiempo en la preparación de plataformas educativas y contenidos apropiados, con el cual no se contaba, y mayor esfuerzo de capacitación docente considerando que un número importante de los académicos no eran diestros en el uso de la tecnología de información.

Tabla 1

Modelo de buenas prácticas educativas

Crterios	Chickering & Gamson(1987)	Alexander (1997)	Coffield & Edward (2009)
Fundamento del modelo	Siete principios de buenas prácticas	Utiliza propuestas pedagógicas de manera reflexiva, elaboradas por los profesores que interaccionan con ellas	Se basa en el contexto, en el conocimiento, el currículum, lapedagogía, la evaluación, la gestión y la sociedad
Detalle del modelo	Listado de 7 principios de buenas prácticas educativas	Listado de interrogantes ¿Quiénes proponen una	Listado de dimensiones

Práctica 1: Promover las relaciones entre profesores y alumnos	buena práctica, para qué y con qué consecuencias? ¿Cómo una buena práctica concuerda o cuestiona la propia y los valores que la sostienen? ¿Qué soportes y evidencias basadas en la investigación educativa relevante la avalan? ¿Qué grado de utilidad puede tener una práctica presentada como buena para el profesorado y su contexto de trabajo? ¿Qué concepciones de una buena enseñanza y aprendizaje son las que están inspirando la práctica de un docente?	Peculiaridades organizativas Alumnado Historia previa, programa formativo Tipo de presupuestos, valores Conocimientos y capacidades organizativas y profesionales de la práctica Selección de contenidos y aprendizajes Planificación, secuencia y evaluación de la práctica Habilidades, creencias y valores de los profesores Influencias, relaciones y adecuación de una buena práctica con el mercado laboral
Práctica 2: Desarrollar dinámicas de cooperación entre los alumnos		
Práctica 3: Aplicar técnicas activas para el aprendizaje		
Práctica 4: Permitir procesos de retroalimentación		
Práctica 5: Enfatizar el tiempo de dedicación a la tarea		
Práctica 6: Comunicar altas expectativas		
Práctica 7: Respetar la diversidad de formas de aprender		

Nota: Tomado de Durán Rodríguez & Estay Niculcar (2016).

Existen además tres factores que tienen un impacto positivo en la implementación de buenas prácticas docentes, los cuales se muestran en la figura 1.

Figura 1

Factores que facilitan la realización de buenas prácticas en el contexto universitario.



Nota: Tomado de Grupo de Investigación y Multimedia (2015).

El papel del docente en la educación virtual

El papel del docente es fundamental para el éxito de las experiencias que utilizan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), quien pasa de ser transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje, promoviendo y orientado por medio de la construcción del producto, resultado del desarrollo individual y la interacción social. Como señalan Harasim *et al.* (2000) en la educación y formación tradicional, el profesor dirige la instrucción, hace las preguntas y marca el ritmo de la clase; en cambio, el aprendizaje en grupo en red está centrado en el alumno y requiere un papel diferente del profesor, más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones el énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración.

Garrison y Anderson (2005), a partir de los trabajos previos de Mason (1991), Berge (1995) y Poulsen (1995), señalan que los roles del docente, en la educación virtual pueden clasificarse en tres categorías:

- *Diseño y organización*, que son los aspectos relativos al proceso de diseño pedagógico y de implementación en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), es decir, en la plataforma educativa. La etapa de diseño incorpora las decisiones de estructura tomadas previas al proceso; mientras que la etapa de organización incorpora las decisiones de adaptación a los cambios que son tomadas durante el proceso formativo.
- *Facilitar el discurso*, que tiene el propósito de construir conocimiento en red dentro de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, el docente desempeña la función vital de facilitar el discurso, regulando y dosificando su presencia para garantizar la autogestión de la comunicación estudiantil. Un exceso o demasiado poca presencia, puede afectar en negativamente al discurso y al proceso de comprensión. Obvio que en algunas situaciones es necesario intervenir para estimular a los estudiantes menos activos y responsables, del mismo modo que para evitar que el debate sea dominado por las mismas personas. El docente debe valorar las participaciones, dar ejemplos de respuestas apropiadas, pertinentes y relevantes, llamar la atención cuando sea necesario ante las respuestas mal razonadas y establecer asociaciones entre los mensajes y las aportaciones. Cuando los estudiantes asumen responsabilidades en la construcción del conocimiento, la presencia docente encuentra su punto de equilibrio.
- *Enseñanza directa*, va más allá del simple hecho de promover el debate y la participación de los estudiantes, suele vincularse con asuntos muy específicos del contenido, aspecto a veces ignorado. El docente debe desarrollar ciertas acciones asociadas con asuntos de disciplina y en la configuración eficaz de la experiencia educativa.

El docente eficaz es un profesional competente y con experiencia; es capaz de identificar las ideas y los conceptos fundamentales para presentarlos de manera ordenada, organizar las actividades educativas, guiar adecuadamente el discurso, ofrecer fuentes

adecuadas y pertinentes de información, diagnosticar los errores en los conceptos e intervenir activa y directamente cuando sea necesario. Sus intervenciones deben ser proactivas dando soporte a una experiencia educativa eficaz y eficiente (Silva Quiroz, 2010).

La evaluación en la modalidad virtual

Los procesos de evaluación en la modalidad virtual son una de las cuestiones que más trascendencia revisten en cualquier proceso de formación educativa; no solo son relevantes para darle al alumno una nota comprensible que testifique si ha superado o no los requisitos del curso, sino que debería reflejar su esfuerzo de forma justa. Sin una adecuada evaluación, el proceso de aprendizaje virtual puede perder su razón de ser; su ausencia podría dar lugar a que varios de los estudiantes no se esfuercen en las actividades que deban desarrollar, aun cuando el programa del curso sea un adecuado.

La evaluación es una sección complicada de conceptualizar, además de servir para el estudiante y es útil para el docente, ya que por medio de los resultados de un conjunto de individuos (los estudiantes), se puede determinar con precisión si el programa está bien enfocado, o si requiere cambios para su conveniente desempeño. De este modo, una buena evaluación va a ser capaz de dar luz sobre tres puntos importantes: el factor social, que se trata de determinar si el proceso de formación les ha brindado beneficio al grupo estudiantil ya la comunidad en general; el factor pedagógico, que pretende saber si el programa funciona de la forma idónea o adecuada para la cual fue diseñado; el factor económico, que considera que todo el proceso formativo tiene costos y beneficios, por lo que es fundamental determinar si la inversión ha merecido la pena.

Hay una serie de preguntas que son imprescindibles para establecer un sistema de evaluación justo y efectivo, que proporcione resultados que se acerquen a la realidad lo máximo posible:

- ¿Cómo se va a evaluar? Es una pregunta con muchas respuestas posibles. Se pueden hacer exámenes finales con exámenes parciales, u optar por la evaluación de prácticas y dejar de lado los exámenes. Según el campo al que pertenezcan los conocimientos a

impartir, se podrán mandar unos trabajos u otros. Además, se puede introducir el trabajo en grupo, variables que modificarán la manera con la que se corrige.

Hay una serie de cuestionamientos que son fundamentales para establecer un sistema justo y efectivo de evaluación, que proporcione resultados cercanos a la realidad:

- ¿Quién es el responsable de evaluar?, se debe conocer con claridad quiénes son los responsables de evaluar en la plataforma virtual, y comuniquen adecuada y oportunamente los resultados a los alumnos a través de los propios medios informáticos.
- ¿Cuándo se va a evaluar? debe ser clara la calendarización de actividades del curso, para que los estudiantes entreguen en las fechas establecidas y reciban de forma oportuna una retroalimentación que les permita comprender sus errores; del mismo modo que los responsables de evaluar conozcan sus fechas de intervención en este proceso.
- ¿Cómo se va a evaluar? dependiendo del enfoque del curso, el docente puede determinar en la planeación del curso, si es conveniente a través de exámenes, de proyectos, de resolución de problemas, etc. ya sea de manera individual o grupal, según sea el caso.

En los cursos presenciales la evaluación es más sencilla de llevar a cabo, ya que el docente puede comprobar, a través de las actividades que aplica en el aula, el aprendizaje de cada estudiante; sin embargo, en los cursos virtuales la situación cambia drásticamente; ya no existe el contacto directo con el maestro, pero la evaluación continúa siendo igual de relevante. Tras el uso de los medios informáticos, no se puede comprobar si realmente el estudiante se está esforzando al realizar sus actividades. Para tener más clara la situación se pueden aplicar diferentes tipos de evaluación:

- La autoevaluación, en donde los alumnos que realizan las actividades, sobre todo en la resolución de casos prácticos, ellos mismos se revisan con base en alguna rúbrica y pueden darse cuenta de sus errores. El docente podrá acceder a la información de cada alumno y conocer su progreso, del mismo modo que saber cuáles son sus errores y cuántas veces ha intentado resolver la actividad.

- Exámenes o *Test* de evaluación automática, que son una forma ágil con la que el alumno y el maestro pueden conocer el resultado.
- Trabajos evaluables, que son una de las mejores opciones ya que se puede observar lo que han aprendido los estudiantes y se puede demostrar la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.

Metodología

El objetivo de la investigación fue describir las diferentes acciones disruptivas llevadas a cabo por la implementación simultáneo del Modelo Educativo UACH-DS y la migración obligada de la educación presencial hacia la virtual ante la nueva realidad educativa provocada por la pandemia del Covid-19. La investigación tuvo una orientación cualitativa, que es un medio emergente para explorar y entender el significado adscrito a un problema social, recolectando información en el contexto del participante e interpretada por el investigador. Se combinaron técnicas etnográficas y de investigación acción.

El componente etnográfico, como estrategia de indagación en donde el investigador estudia a un grupo en su escenario natural que evoluciona contextualmente en respuesta a las realidades vividas encontradas en el escenario del campo (Creswell, 2018) se realizó en torno al estudio de la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Autónoma de Chihuahua en México (*categoría 1*) y en el análisis del estado del arte sobre la migración de la enseñanza presencial hacia la virtualidad. El componente de la investigación-acción, considerada como un método de investigación que relaciona la práctica con la reflexión compartida sobre la propia práctica y en donde se busca hacer un profundo análisis de situaciones y acciones relacionadas que pretenda lograr un cambio profundo y/o la transformación de la realidad actual (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018), se participó en el diseño de las estrategias de implementación para el cambio del Modelo Educativo UACH-DS y de la migración de la enseñanza de lo presencial hacia lo virtual a partir del confinamiento provocado por la pandemia por Covid-19 (*categoría 2*).

Las técnicas de recolección de datos fueron observación participante y entrevista; con

apoyo documental. Los instrumentos utilizados fueron diario de campo, guión de entrevista y lista de cotejo documental. El procedimiento se dividió en dos fases: se hizo inicialmente una revisión bibliográfica del estado del arte sobre educación virtual, lo que permitió la fundamentación teórica; luego una observación activa y entrevistas no estructuradas en diversas Academias de docentes que se organizaron para el desarrollo e implementación de la propuesta que aquí se incluye.

La unidad de análisis fueron 76 docentes presenciales, 10 docentes expertos en educación virtual y un equipo de apoyo técnico-pedagógico que coordinó la implementación del proyecto institucional para la implementación, tanto del Modelo Educativo UACH-DS como de la migración de la enseñanza del entorno presencial hacia la virtualidad. El 67% de los participantes eran del sexo masculino y el restante 33% del sexo femenino. El 29% su rango de edad era entre 36 y 45 años, el 40% su rango de edad era entre 46 y 60 años y el 19% contaban con más de 60 años. El 63% contaban con estudios de Maestría y el 29% con estudios de Doctorado.

Hallazgos

Los hallazgos se presentan en dos categorías: la primera es relativa al cambio del modelo educativo en la Universidad Autónoma de Chihuahua y la segunda es relacionada con las acciones realizadas ante el nuevo escenario provocado por la actual pandemia.

Cabe hacer notar que ante la Pandemia la Universidad se topó con la disyuntiva de qué hacer ante el compromiso establecido no solo ante la propia comunidad universitaria sino ante la sociedad chihuahuense en general, de poner en marcha el nuevo Modelo Educativo UACH-DS que sustituyera al Modelo Educativo implementado desde el año 2004 y que es el que estaba operando hasta esta fecha. Se había invertido una enorme cantidad de recursos humanos y financieros en el diseño del Modelo y se había capacitado a los docentes que iniciarían a impartir las nuevas Unidades de Aprendizaje (UDAs). El reto que se presentaba era grande ya que además del propio Modelo, se rediseñaba la estructura administrativa de la Universidad, dejando a un lado la estructura de quince Facultades (Contabilidad y

Administración; Economía Internacional; Ciencias Agrícolas y Forestales; Ciencias Agrotecnológicas; Zootecnia y Ecología; Ciencias Políticas y Sociales; Derecho; Enfermería y Nutriología, Medicina y Ciencias Biomédicas; Ciencias de la Cultura Física; Odontología; Artes; Filosofía y Letras; Ciencias Químicas, e, Ingeniería) para adoptar la estructura de seis Divisiones (Contabilidad, Administración y Economía para el Desarrollo Social; Sustentabilidad Agropecuaria; Sociedad, Justicia y Estado de Derecho; Salud y Bienestar Humano; Filosofía, Arte y Humanidades; Materia, Energía y su Transformación); por área de conocimiento.

Una vez que fue avanzando el semestre enero-junio de 2020, las decisiones a tomar fueron dos: la implementación del nuevo Modelo en los estudiantes de nuevo ingreso y la migración hacia el entorno virtual obligado por la suspensión obligada de las clases presenciales en todo el entorno educativo nacional, por una indicación gubernamental. Básicamente las decisiones generaron una total disrupción en toda la estructura universitaria, alcanzando a docentes, alumnos y personal administrativo, que cabe señalar fue forzado a realizar sus actividades en el esquema de trabajo en casa (*Home Office*), sin conocerse si se tenía capacidad técnica en casa para soportar este cambio y, lo que fue más impactante, si docentes y administrativos tenían las competencias digitales necesarias para su adecuado desempeño laboral.

Cambio en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Con base en lo señalado en el Informe de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior–2009 (UNESCO, 2009), en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015) y en los Retos del Nuevo Gobierno en Materia Educativa (Senado de la República, 2018), la Universidad Autónoma de Chihuahua concluyó en el año 2019 un proceso de consolidación del diseño de su nuevo Modelo Educativo sustentado en los siguientes **principios filosóficos**:

- *Humanismo*. La universidad actual demanda una formación humanista que pone a las personas como el centro de sus preocupaciones, que reconoce el valor de la diversidad

y de la inclusión de lo diferente, como una oportunidad de crecimiento personal y comunitario que promueve el uso responsable de la libertad y el compromiso solidario con los demás, en especial con quienes más lo necesitan, y que desarrolla una conciencia ecológica que se comprometa con la protección de los espacios naturales. Este humanismo es un modo de ver la realidad que recorre transversalmente todos los procesos y programas educativos que ofrece la universidad.

- *Pensamiento Complejo*. La universidad reconoce los cambios que se han venido dando desde el siglo pasado en cuanto al modo de entender el mundo e interactuar con él. Estos cambios han significado una nueva postura epistemológica, que, sin dejar de reconocer el valor de la visión científica, recupera lo individual en su contexto y circunstancia con un enfoque sistémico. Este enfoque lleva a la universidad a plantear una formación que instrumente y habilite al estudiante y egresado a pensar de forma sistémica, más crítica y más abierta a reconocer nuevas explicaciones y alternativas para hacer ciencia y para su práctica profesional.
- *Ethos Personal y Profesional*. En la universidad todos los programas académicos, educativos y de servicio favorecen este proceso de construcción, de un modo de ser y de vivir que, de manera libre y deliberada, busque siempre el desarrollo integral y sostenible de personas y comunidades. Para ello, la universidad desplegará un dispositivo de formación (formadores, estrategias pedagógicas, actividades, recursos y normas implícitas y explícitas, que regulen las formas de acción e interacción interpersonal y social) que conduzca al logro de esta finalidad formativa.
- *Bien Común*. La comunidad universitaria está atenta para ayudar y generar condiciones para que los más débiles, necesitados e indefensos puedan superar estas limitaciones y tengan las mismas oportunidades de desarrollarse en plenitud. Este principio es un elemento indispensable para lograr el desarrollo armónico y equilibrado de los campus y dependencias de educación superior de la universidad (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2021).

Del mismo modo que el Modelo se fincó en los siguientes **principios universitarios**:

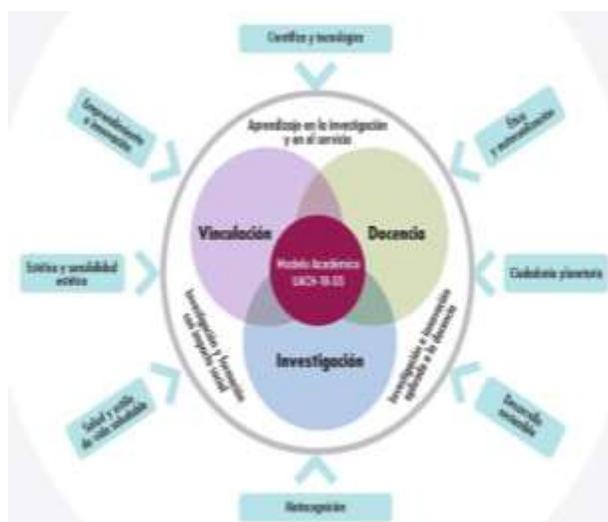
- *Compromiso Social*. La relación entre la universidad y la sociedad será evaluada por la pertinencia de la formación de los egresados en sus programas educativos, por la contribución de ellos, sus profesores e investigadores al desarrollo de los diferentes sectores sociales y comunidades. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. La universidad, por lo tanto, requiere fortalecer sus funciones de servicio mediante una vinculación efectiva que integre universidad-sociedad en todas sus funciones.
- *Inclusión con equidad*. Ser una universidad inclusiva, que además de poner al centro de su preocupación académica los temas de inclusión, equidad, e interculturalidad, tanto en la investigación, a través de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, como en la docencia y la tutoría que desarrollan los programas educativos y los cuerpos académicos, es tener intención de desarrollar y tomar un liderazgo en el análisis y debate de la diversidad humana, como valor social y su desarrollo.
- *Innovación y Emprendimiento*. Formar profesionistas como una persona dinámica y fuera de lo común que, con base en el conocimiento, la ciencia y la tecnología, promueve nuevas combinaciones o innovaciones que identifica oportunidades y organiza los recursos necesarios para tomarlas. La universidad quiere formar emprendedores sociales que contribuyan con soluciones innovadoras a los problemas del mundo, generando nuevas ideas que promuevan grandes cambios en un diálogo abierto con los sectores sociales, públicos y privados."
- *Formación para la Vida*. La universidad está interesada en que los estudiantes, profesores, investigadores y demás miembros de su comunidad sean personas capaces de comprender la complejidad del mundo, de entenderse, valorarse y desarrollar sus potencialidades para, en interacción y colaboración con otros, enfrentar los problemas

y desafíos que se presenten a lo largo de su vida y pueda, a su vez, promover, organizar y llevar a cabo los cambios y transformaciones que se requieran en la dinámica social.

Concluyendo con la definición de las ocho Dimensiones del Modelo Educativo UACH-DS que se muestran en la figura 2, con lo que dio inicio al diseño y conformación de las Unidades de Aprendizaje (UDA) que se debieran implementar a partir del semestre junio-diciembre del siguiente año.

Figura 2

Dimensiones del Modelo Educativo UACH-DS



Nota: Tomado de Universidad Autónoma de Chihuahua (2021).

El mes de agosto del año 2020 fue un mes de esfuerzos mayúsculos para los docentes, ya que no nada más se continuó con el reforzamiento de la capacitación de un número importante de maestros que requirieron fortalecer sus conocimientos, ante el nuevo paradigma educativo, sino que dio inicio la implementación del nuevo Modelo Educativo UACH-DS para los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad.

Ambas circunstancias requirieron que la selección puntual de los docentes que atenderían el nuevo modelo, ante alumnos que venían de la educación media, que habían pasado por circunstancias similares, pero que había la percepción generalizada que en su

mayoría habían sido “aprobados” sin comprobar que efectivamente hubieran logrado las calificaciones mínimas para ello, ya que era del conocimiento que la autoridad educativa había pedido a las escuelas preparatorias que fueran laxos en el tratamiento a esos jóvenes, lo que imprimía un problema adicional al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se dio a conocer a los estudiantes, previo a su ingreso a las aulas virtuales, en qué consistía el modelo educativo, haciendo énfasis en las competencias universitarias y transversales que se esperaba lograr en ellos, siendo éstas:

- Competencias universitarias
 - Razonamiento formal y cuantitativo
 - Investigación y análisis científico
 - Investigación social e histórica
 - Multiculturalidad y sociedad
 - Creatividad, innovación y emprendimiento
 - Apreciación estética e interpretativa
- Competencias trasversales
 - Comunicación oral y escrita en español e inglés
 - Habilidades digitales y manejo de datos
 - Sustentabilidad
 - Manejo de información
 - Razonamiento ético y moral
 - Metacognición.

Acciones realizadas ante el nuevo escenario provocado por la actual pandemia

Como se refirió anteriormente, desde marzo del 2020 las condiciones para continuar con la oferta educativa tuvieron que modificarse drásticamente ya que las condiciones de salud no permitían la asistencia de docentes y alumnos a las aulas, lo que motivó a que hubiera una suspensión de actividades para que durante cuatro semanas, tanto los maestros como el alumnado tomara diversos cursos de preparación básica hacia la virtualidad, del mismo modo

que un importante grupo de docentes que desde años estaban como maestros en el ambiente virtual, apoyaron en el diseño de los nuevos cursos en la plataforma educativa Moodle y, aprovechando que la Universidad tiene convenio con Google para el manejo de sus correos institucionales, se habilitó para cada curso el uso de videoconferencias a través de Google Meet, que supliera la presencialidad de los docentes frente a sus grupos.

Obviamente que no fue fácil la conclusión del semestre enero-junio de 2020, ya que más del 90% de los docentes tenían una importante carencia de conocimientos sobre el uso de las plataformas e incluso de diversas herramientas de tecnologías de información necesarias en la implementación de sus nuevos cursos, lo que impidió que los resultados fueran fácilmente logrados o al menos la curva de aprendizaje fue más prolongada que lo que las autoridades habían estimado.

Durante el receso de verano se formaron diversas comisiones de docentes que apoyaron en la realización y formalización de “buenas prácticas para el ambiente virtual” que tuvieran que ser adoptados por todos los docentes universitarios, procurando mejorar las áreas de oportunidad detectadas en el ciclo anterior.

Considerando que una buena práctica en la Universidad es una experiencia (programa, proyecto) que favorece la pertinencia social, promoviendo un papel activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible (Red Telescopi, 2014), se adoptaron los siete principios de buenas prácticas docentes para la enseñanza en la modalidad virtual de Chickering & Gamson (1987), considerado por la Dirección Académica de la Universidad como el modelo más práctico que permitiera su pronta puesta en marcha, modificando cada uno de los cursos presenciales, siendo cuidadosos de:

- Que los docentes diseñaran y proporcionaran guías para una clara interacción con los estudiantes.
- Que las actividades fueran bien diseñadas, promoviendo actividades colaborativas entre los estudiantes.

- Que dentro de las actividades, los estudiantes desarrollaran proyectos, estableciendo mecanismos para que el docente diera seguimiento académico a cada estudiante.
- Que los docentes dieran, a través del Entorno Virtual de Aprendizaje, realimentación: informativa y de reconocimiento por logros, brindando al estudiante la posibilidad oportuna de conocer su avance y las mejoras que debe realizar.
- Que las actividades se diseñaran considerando el tiempo que el estudiante debe dedicar para elaborarlas, de este modo evitar saturación de trabajo.
- Que se incluyeran instrumentos de evaluación claros y completos, además de brindar mecanismos para dar una respuesta a cualquier duda sobre las actividades.
- Que se permitiera a los estudiantes seleccionar sus proyectos, además de incluir diversas opciones de materiales y recursos que sean apropiados para los distintos estilos de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, se convocó a diversas academias de docentes quienes fueran titulares de las mismas materias, para hacerse responsable, de forma conjunta con docentes expertos en la enseñanza en línea de diseñar el curso modelo y de vigilar el cumplimiento de cada uno de los principios antes señalados. Dichos cursos modelo se pusieron a disposición de cada uno de los maestros que daban esa materia, de tal forma que se estandarizara su implementación.

Con la finalidad de facilitar el discurso mencionado por Garrison & Anderson (2005) y considerando que no era fácil la migración del ambiente de enseñanza presencial hacia la virtualidad, se estableció en el semestre agosto-diciembre de 2020 que al menos se incluyera una sesión semanal con los alumnos a través de videoconferencia por Google-Meet, lo que mitigó la sensación de distanciamiento entre docentes y alumnos. Cabe mencionar que esta indicación no fue atendida adecuadamente por toda la planta docente, lo que obligo a las autoridades universitarias a modificar la normatividad y hacer obligatorio que, para el semestre enero-junio del año 2021, fueran al menos dos sesiones semanales por curso dejando evidencia fotográfica en repositorios especiales para cada docente, con la finalidad de supervisar su

cumplimiento.

Los sistemas de evaluación también se modificaron, incrementándose sustantivamente los proyectos, los estudios de caso y los trabajos colaborativos, de tal manera que se establecieron rúbricas de autoevaluación y de seguimiento, lo que permitió que los alumnos observaran sus errores y les permitiera a mejorar conforme avanzaba cada actividad durante el semestre. De igual forma se aprovechó las facilidades que brinda la plataforma educativa para diseñar *tests* y exámenes ágiles (*quiz*) en donde los alumnos comprueban de inmediato sus resultados.

Reflexiones Finales

Una vez que los docentes de la modalidad presencial se capacitaron sobre la pedagogía virtual y que conocieron la administración del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) Moodle para mantener actualizados sus materias, la Coordinación de Educación Virtual tomó cada uno de los cursos que la Academia de docentes, los docentes expertos en educación virtual y el equipo de apoyo técnico-pedagógico que coordinó la implementación del proyecto, y los migró hacia los dominios de enseñanza virtual de la Universidad (campusvirtual.uach.mx), poniéndolos a disposición de los docentes para que iniciaran la impartición de los cursos ya estandarizados en el semestre agosto-diciembre de 2020, con la adición de incorporar sesiones de videoconferencia entre profesores y alumnos en las mismas horas en las que la calendarización de cursos estaban programadas, independientemente de que el resto del trabajo relativo a las actividades (foros, tareas, proyectos, etc.) se realizaran en la propia plataforma de enseñanza.

La idea fundamental de incorporar las videoconferencias fue para mantener esa relación docente-alumno a pesar de la intermediación a través de los mecanismos tecnológicos. Se asumió que los alumnos requerían de aclaración de dudas y de manejo de la temática de las materias conforme avanzaba el curso.

Algo de lo que no se consideraba fue la mala infraestructura de Internet que tanto docentes como alumnos tenían en sus hogares, lo que dificultó al inicio la adecuada

funcionalidad de las videoconferencias. Obviamente que fue un reclamo generalizado hacia las empresas que ofrecían el servicio de Internet, sobre las dificultades a las que se enfrentaban y las propias compañías pusieron en marcha programas de reestructuración y mantenimiento de sus instalaciones para ir mejorando el servicio que ofrecían, situación que prácticamente se prolongó todo el segundo semestre del año 2020. Aún en estas fechas hay zonas en la ciudad en las que la recepción de Internet no es la más adecuada y el alumno tiene que obviar el uso de video para no entorpecer la señal recibida en sus hogares.

Otra situación que se presentó fue que los alumnos que inicialmente habían migrado de zonas serranas o de pequeñas localidades en municipios distantes de Chihuahua Capital, al tener que cambiar el proceso de enseñanza de los presencial a lo virtual, decidieron regresar a sus poblados y dejaron las habitaciones que tenían en la Ciudad, con lo que se multiplicó en problema de acceso a Internet, ya que muchas de esas localidades sólo tienen el acceso a través de señal celular, ya que no es rentable para las compañías de Internet instalar infraestructura en esos lares. Obvio es señalar la complejidad que han tenido esos jóvenes para lograr una adecuada conectividad y en consecuencia, un adecuado seguimiento a sus obligaciones académicas.

Sobre la implementación del Modelo UACH-DS, que fue una decisión muy arriesgada de parte de las autoridades universitarias, ha sido hasta la fecha un éxito, a pesar de las críticas que se tuvieron y que pronosticaban su fracaso. El grupo de docentes capacitados para su implementación adopto ese reto y compromiso, impartiendo ocho diferentes UDAs en donde se modelaban estructuralmente seis competencias universitarias (hubo dos competencias en las que se diseñados dos UDAs diferentes). Del mismo modo que las actividades que se desarrollaban en cada una de las UDAs fomentaban las seis competencias transversales ya descritas.

Sin embargo hay que señalar que no todo fue “miel sobre hojuelas”, ya que como el Modelo establece que durante dos semestres los alumnos de nuevo ingreso deben cursar sólo las UDAs de Formación Universitaria (FU), para alcanzar las competencias que debe tener

cualquier estudiante de la Universidad, algunos de los alumnos no se sintieron que estaban cursando la carrera a la que estaban aspirando, ya que no veían temas propios de esa carrera en ninguna de las UDAs que estaban estudiando y hubo aproximadamente un 6% de alumnos que desertaron. Esto motivó que se revisaran las causas probables de ese comportamiento, estableciendo que fue muy pobre la difusión del Modelo en los jóvenes de nuevo ingreso o tal vez fue inadecuada la forma en la que se le dio difusión al primer grupo de aspirantes.

Ya para el semestre enero-junio de 2021, se modificó la estrategia y se dio durante una semana una serie de capacitaciones y videoconferencias sobre el Modelo, del mismo modo que se capacitó sobre el uso de la Plataforma Moodle, desde el punto de vista del estudiante. Se espera que los resultados obtenidos sean más satisfactorios y eso se verá al cierre del semestre actual.

Deja esta doble experiencia la incógnita de qué sucederá al momento de retornar a las clases presenciales, una vez que las autoridades sanitarias gubernamentales lo permitan: ¿Se regresará a la normalidad?, ¿Se migrará a una propuesta híbrida entre lo presencial y lo virtual? ¿Los alumnos que residen fuera de Chihuahua Capital, decidirán regresar a la ciudad o exigirán un modelo educativo apropiado para ellos?

Como se puede observar, la Pandemia provocada por el Covid-19 movió literalmente a toda la Universidad, pero el reto de implementar acciones totalmente disruptivas ha sido un éxito, sobre todo gracias al compromiso de los docentes y la aceptación de los estudiantes, que permite decir “Misión Cumplida”.

Referencias

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: Local initiative, national agenda*. London: Routledge.
- Berge, Z. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational TEchnology*, 22-30.

- Bower, J., & Christensen, C. (1995). Tecnologías disruptivas: Captura de la ola. *Harvard Business Review*, 43-53.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7.
- Christensen, C., McDonald, R., Altman, E., & Palmer, J. (2016). Disruptive innovation: Intellectual history and future paths. *Harvard Business School Working Paper*, 17-57.
- Coffield, F., & Edward, S. (2009). Rolling out good, best and excellent practice What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Creswell, J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 5a Edition*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- De Pablos, J., Colas, P., & Villaciervos, P. (2010). Políticas Educativas, buenas prácticas con TIC en la Comunidad Autónoma Andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca*, 11(1), 180-202.
- Durán Rodríguez, R., & Estay Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista RIED*, 19(1), 209-232.
- Durán, R., Estay Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Revista Aula Abierta*(43), 77-86.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Grupo de Investigación y Multimedia. (2015). *Red de Buenas Prácticas 2.0*. Obtenido de Grupo de Investigación y Multimedia. Universidad Autónoma de Barcelona: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/20875810/dim/revistaDIM29/revistanew.htm>
- Harasim, L., Hiltz, S., Turof, M., & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa/EDIUOC.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.
- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *Deos New*, 1(9), s/pp.

- Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Educare*, 24(3), 387-404. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Núñez, J. (21 de may de 2020). Hay salto forzado al uso de tecnología. *El Diario de Chihuahua*, pág. 1B.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.onu.org.mx/agenda-2030>
- Pérez Heredia, D. (2017). *Revistas digital INESEM*. <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/educacion-disruptiva/>
- Poulsen, M. (1995). Moderating Educational computer conferences. En Z. Berg, & M. Collins, *Computer-mediated communication and the online classroom in distance education*, Cresskill, New Jersey: Hamptn Press.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2005). *Cantidad sin Calidad. Informe del progreso educativo en América Latina OEI*. Washington: PREAL.
- Red Telescopi. (2014). *Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa*. . Obtenido de Programa Alfa III: <http://telescopi.upc.edu>
- Senado de la República. (2018). Los Retos del Nuevo Gobierno en Materia Educativa. *Pluralidad y Consenso. Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República*, 8(38).
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23.
- The Global University Network for Innovation. (2014). *Good practices*. <http://www.guninetwork.org/guni.heiobs/goodpractices>
- UNESCO. (2009). *Informe de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2019). *Estadística Básica 2019-2020*.
https://uach.mx/assets/media/publications/2017/10/143_agenda-estadistica/Estadistica-2019-2020.pdf
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2021). *La Universidad se Renueva*.
<https://renovacion.uach.mx/>

CAPÍTULO VII

LA FORMACION POR COMPETENCIAS EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA ZONA 3 DEL ECUADOR

***THE TRAINING BY COMPETENCES IN THE UNIVERSITY
TEACHER OF ZONE 3 OF ECUADOR.***

Cejas Martínez, Magda Francisca

Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad de las Fuerzas Armadas. ESPE

Quiñonez Bedón, Mayra Fernanda

Universidad de las Fuerzas Armadas. ESPE

Ecuador

Morales Corozco, Juan Pablo.

Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del cantón Gonzalo Pizarro y Universidad

Central del Ecuador. Ecuador.

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000807>

RESUMEN

La flexibilidad y la capacidad de adaptarse a los cambios son requisitos indispensables en las instituciones por lo que abordar la formación por competencias es clave. El tema abordado en esta investigación tiene como objetivo identificar las competencias laborales que determinan el desempeño del docente universitario de la zona 3 del Ecuador. Se adoptó una investigación no experimental, de nivel descriptivo, empleándose como técnica la encuesta a una muestra intencional caracterizada por 20 docentes aplicándose un google forms, con un total de 24 ítems con escala Likert. La validez del instrumento se realizó a través de juicio de expertos y el coeficiente de confiabilidad fue de 0.854, obtenido mediante la fórmula Alfa Cronbach. Se concluye que el profesional docente posee entre las competencias más destacables la planificación del proceso enseñanza aprendizaje, la iniciativa, el Liderazgo de equipos, pensamiento analítico y crítico, competencia comunicativa, deber social, entre otros.

Palabras Clave: Competencias, Desempeño Docente, Universidad Ecuatoriana

ABSTRACT

Flexibility and the ability to adapt to changes are essential requirements in institutions, so addressing training by competencies is key. The subject addressed in this research aims to identify the job competencies that determine the performance of university teachers in zone 3 of Ecuador. A non-experimental, descriptive research was adopted, using as a technique the survey of an intentional sample characterized by 20 teachers applying a google forms, with 24 items with a Likert scale. The validity of the instrument was made through expert judgment and the reliability coefficient was 0.854, obtained using the Alpha Cronbach formula. It is concluded that the teaching professional has among the most notable competences the planning of the teaching-learning process, initiative, Team Leadership, analytical and critical thinking, communicative competence, social duty, among others.

Keywords: Competences, Teaching Performance, Ecuadorian University

Introducción

Los países de América Latina (AL) y sus instituciones han formado parte de los grandes cambios producto de las diversas transformaciones que se ha generado a consecuencia de factores políticos, económicos y sociales, y últimamente a nivel planetario se ha evidenciado una gran incidencia en sus procesos operativos producto de la pandemia por COVID-19, esto ha provocado la instrumentación de alternativas y estrategias que han permitido asumir las constantes reformas impuestas ante la creciente competencia internacional. Además, las diversas medidas de bioseguridad, especialmente en el sector educativo, evidenciadas mediante las clases en línea ha permitido garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje para la formación de los estudiantes/profesionales que ha pasado a tener un papel fundamental en la sociedad latinoamericana.

Este factor globalizador ha introducido en los países de AL énfasis en el incremento de estimular la capacidad de innovación y de conocimientos adecuados a los requerimientos del desarrollo económico contemporáneo, y además caracterizados por el rápido avance tecnológico entre uno de los factores clave en el marco del crecimiento a todo nivel. En consecuencia, las características de la actividad económica y las nuevas necesidades sociales ponen a la educación superior en un lugar preponderante garantizando que la formación de los actores universitarios sea a su vez un factor transformador de conocimientos para contrarrestar las exigencias del mundo globalizado.

En el caso del Ecuador al igual que otros países en el mundo, el sistema de educación superior se mantiene en constante cambio, siendo quizás el más importante aquel que implican garantizar mecanismos idóneos para la profesionalización de los estudiantes y de esta manera responder a las demandas del sector productivo donde demuestren las competencias adquiridas en su formación académica. No cabe duda, que la principales tendencias de cambios en la actualidad se deben a la aparición de la pandemia COVID-19, por ello, la digitalización forzada en los procesos educativos ha provocado la inclusión de tecnologías educativas como

los learning management system (LMS) o sistemas de gestión de aprendizaje, herramientas de videoconferencias, clases virtuales o espacios colaborativos, almacenamiento y uso en la nube entre otras, las cuales han permitido darle continuidad a los procesos de enseñanza superior. No obstante, estos elementos virtuales implementados, han demandado un incremento y desarrollo de nuevas competencias en los docentes como en los estudiantes por el cambio suscitado de clases presenciales a la realización de clases virtuales lo que ha determinado la incorporación de actividades sincrónicas y asincrónicas.

Así también, el modelo de educación que actualmente tienen los países de AL, es un modelo donde el Estado tiene toda la responsabilidad en especial para las instituciones públicas de educación superior. Este referente del patrón latinoamericano en los procesos de formación es común en la mayoría de los países, por lo que es de destacar que, ante la presencia de la pandemia COVID-19, se presentan nuevas situaciones dado el avance tecnológico, la innovación y la necesidad de re conceptualizar el proceso educativo, configurando de esta manera una política de readaptación en sus sistemas de formación.

Entre tanto los usuarios de la educación en las universidades requieren conocer las opciones que propicia este nuevo escenario, junto con él, el involucramiento a procesos de actualización profesional que permita y garantice la potencialización de competencias en el docente, para que este al mismo tiempo pueda asegurar la formación óptima del estudiante universitario, para ello igualmente se hace necesario de realizar un estudio de competencias en aquellos docentes de educación superior.

Es necesario así, configurar un sistema de formación por competencia que permita gestionar las carencias formativas precisas en la actividad del docente universitario, dado que, el cambio vertiginoso ocasionado en el ámbito de esta emergencia sanitaria (Covid 19) determino un escenario no previsto en las instituciones públicas del Ecuador en el marco del uso de las Tíc en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generándose la necesidad de asumir conocimientos precisos y adecuados a la actividad del docente universitario, teniendo en cuenta que estas carencias formativas pueden ser actuales, y por ello referidas a la necesidad

de formar con base a la actividad específica del puesto de trabajo (docencia) o pueden ser relacionadas con el desarrollo del docente y su actividad laboral.

El estudio sobre la formación por competencias del docente universitario de la zona 3 es novedoso, por cuanto el horizonte académico de la provincia de Cotopaxi, así como un experto en un área, debe ser capaz de diseñar una bitácora academia profesional en la cual muestre sus competencias básicas, específicas o transversales o académicas en el ámbito de la educación superior o a lo largo de su vida laboral, en este sentido y frente a lo expuesto los autores consideran que el estudio responde a las necesidades de las instituciones de la zona en cuanto a un aprendizaje integral para los jóvenes en formación y al cumplimiento de los propósitos de sus aprendizaje.

A tal efecto las instituciones de educación superior en la zona 3, requieren de estudios sobre las formas como los profesionales desarrollan sus capacidades en pro de los procesos del aprendizaje y enseñanza del estudiantado.

Revisión Teórica

Desde el 2012 la transformación del sistema de educación superior en Ecuador ha sido notorio, siendo así uno de los cambios más significativos el que comprende la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) desde el 2010, los cuales propiciaron cambios en la Ley Orgánica Reformatoria de la LOES (LOR-LOES, 2018) donde se plantea la necesidad de garantizar la calidad y la evaluación de las instituciones de educación superior y sus sistemas funcionales, académicos, estructurales y operativos. Estas condiciones obedecen a la necesidad de impulsar procesos sinérgicos, participativos y de corresponsabilidad entre los actores del sistema de educación superior para garantizar y asegurar la calidad de la misma, entendida como un bien público.

Para ello se creó el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, 2018) normado en la autoevaluación institucional, lo que propició la ejecución de procesos de evaluación externa, acreditación y apoyo en la calidad del sistema. En este sentido,

las instituciones tanto públicas como privadas, sus carreras y programas se sometieron a la evaluación externa y de acreditaron para garantizar la calidad exigida. Unos de los aspectos más importantes en la Educación Superior de Ecuador es velar por el cumplimiento de las tres funciones sustantivas: Docencia (estudiantado y profesorado), Investigación y Vinculación con la Sociedad, analizando para efectos de la calidad las dimensiones de planificación, ejecución y resultados que permiten valorar diferenciadamente el proceso académico.

Así entonces, las tres funciones que determinan el proceso de enseñanza de aprendizaje son eje clave para la generación y éxito de la calidad educativa. La primera hace referencia a la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje; la segunda, a los conocimientos producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas y la tercera, hace referencia a la vinculación e interrelaciona a la docencia y la investigación a través de la promoción de acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social.

Uno de los aspectos prioritarios en Ecuador es el de la docencia, interpretada para Tobón (2015) como aquella que implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica docente. No hay duda, que el docente universitario es aquel que ejerce un rol fundamental en el proceso de la enseñanza en la educación, el cual está determinado por una serie de factores que inciden directamente en la actividad que desempeñan como son: los modelos de aproximación a la docencia, la docencia estratégica, la docencia desde la complejidad, y la calidad en la educación superior.

Así entonces, para Ecuador la docencia se presenta como la construcción de conocimiento y desarrollo de capacidades y habilidades, resultantes de la interacción entre profesiones y estudiantes en experiencias de enseñanza aprendizaje en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garantizan la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético. Se destaca en esta función la necesidad de reconocer la formación académica del profesorado constituida como un mecanismo de fortalecimiento

del perfil de planta docente para el ejercicio de las funciones inherentes a la docencia, así como los respectivos planes formativos que estén articuladas con el ser, saber y hacer del profesorado.

Otra de las funciones sustantivas en la educación superior de Ecuador lo representa la investigación científica según el organismo rector de la educación superior como la labor creativa, sistemática y sistémica, fundamentada en debates epistemológicos que potencia los conocimientos científicos, los saberes ancestrales e interculturales, generando respuestas pertinentes para las necesidades del entorno (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2018). Entendiendo de esta manera que la investigación genera resultados que pueden ser utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad articulándose con la docencia la generación de conocimientos que se incorporarán al proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este orden de ideas, se destaca que en el Ecuador la institución de educación superior cuenta con normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes e instancias responsables para el desarrollo de la investigación, así como para la selección, asignación de recursos, seguimiento, evaluación y publicación de los resultados de los programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológicas y/o de creación artísticas, enmarcados en su línea de investigación, procurando la participación del estudiantado.

Con respecto a la tercera y última función sustantiva es decir la vinculación con la sociedad, la misma hace referencia al involucramiento de la generación de capacidades e intercambios de conocimientos acorde a los dominios académicos de las instituciones universitarias, con el fin de garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno, contribuyendo con ello a la pertinencia del quehacer universitario, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo, la preservación, la difusión y el enriquecimiento de las culturas y los saberes (De Aparicio, 2017). La vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de la docencia, para la formación integral del estudiantado, que contempla la teórica con la práctica en los procesos de enseñanza

aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica, articulándose con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y formulación de preguntas que alimenten las líneas, programas y proyectos de investigación.

Estas funciones están condicionadas al sistema de educación superior en Ecuador, constituyéndose un modelo tanto cuantitativo como cualitativo, que implica 20 estándares, de los cuales 16 son de carácter cualitativo, disgregándose en 5 elementos fundamentales que permiten incorporar especificaciones o descripciones inherentes a cada estándar de evaluación del sistema de educación superior en el Ecuador. Esto con el fin de analizar la información que se desprende de las prácticas vinculadas a las funciones sustantivas de las instituciones y por ende de los actores del sistema educativo.

A tenor de lo expuesto, conviene destacar que, durante el siglo XXI, el problema del papel estratégico de la educación superior ha sido reiterado y conceptualizado desde los mas distintos ángulos, pero independientemente de la calidad analítica de los argumentos, es importante destacar que la existencia de diversas retóricas han sido ascendientes sobre las decisiones en torno a cambios significativos y productivos para el contexto de las instituciones. PNUD (2017).

Aun cuando el Ecuador ha realizado diversas iniciativas para la transformación de la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2019) siendo la misma prioridad nacional, y por tanto, la clave esencial sobre la que se funda todo el desarrollo y bienestar del país, no ha respondido a ser un factor dinamizador de transformaciones productivas y en garantía de la equidad social, por cuanto sus instituciones a lo interno no mantienen un consenso básico en torno al cual la educación ocupe un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos emergentes, y en virtud de lo expuesto en la formación de un profesional idóneo que responda a los embates de una globalización galopante.

En correspondencia a lo planteado, para Martínez (2017) los actuales diagnósticos contemporáneos sobre la educación, no tienen una dimensión pedagógica, al momento de no poner en practica la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y

pertinente que respondan a las demandas del entorno definidas desde el paradigma productivo. Por tanto, hay un largo camino por recorrer cuyos principales momentos expresan las mutaciones y confrontaciones que han caracterizado incluso al escenario educativo para AL.

Entre tanto, el énfasis en las competencias y en los aprendizajes en las instituciones de educación superior en el Ecuador, significa en sí mismo una reconversión, es decir la urgente necesidad de aplicar la reingeniería, la reconversión del sistema y no solo de reformarlo, sino de contar con docentes capacitados, un buen currículo, equipamiento tecnológico entre otros aspectos, que incluso sustenten la garantía de un sistema con resultados y donde el docente sea capaz de demostrar sus competencias necesarias, significativas o relevantes para el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, el avance de la enseñanza ha implicado fundamentalmente un cambio determinante en los componentes que intervienen en el desarrollo de la educación en las universidades. Al momento de la enseñanza el docente universitario cuenta con un sin fin de alternativas pedagógicas para la transmisión de los saberes, no obstante, las instituciones universitarias deben se han preparado para atender los requerimientos de esta demanda por parte de los docentes. En este sentido, la búsqueda sobre la excelencia por parte de los actores universitarios implica por sí misma el uso de múltiples recursos que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello, se requiere de centros de acopio, bibliotecas, salas de telemáticas, espacios recreativos, aulas adecuadas -entre otros- y también que el docente que imparte la enseñanza se encuentre en continua formación.

En consecuencia, de la misma manera que los grandes cambios generados por los escenarios actuales que dieron origen a las nuevas condiciones – biotecnología y tecnología de la información-imperantes en el sistema educativo, es necesario el requerimiento de perspectivas nuevas caracterizadas por modelos que aplicados al concepto para la educación del futuro se centren en el aprender a aprender. De esta manera el enfoque constructivistasitúa las relaciones entre enseñanza y aprendizaje desde una visión que sustituye los discursos pedagógicos, y privilegie un nuevo marco de referencia en el Saber, Saber Ser y Saber Hacer

es decir las competencias.

En correspondencia al Saber, Saber Ser y Saber Hacer, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha visto involucrado en diversas esferas del conocimiento, sin embargo la inclusión de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) ha sido y es un instrumento de primer orden que se encuentra presente en los escenarios universitarios – mas aun en los actuales momentos - por cuanto provee de innovadoras estrategias que han permitido al uso de estas en las nuevas aplicaciones del saber al hacer, en la expansión de la educación media a la superior y de la dinámica cada vez más creciente de la investigación. (Noah, 2018; Cuestas,2018; Martínez,2017)

En este orden de ideas, cada vez es más notorio en la realidad educativa de las universidades, la pretensión de incrementar el saber especializado en la práctica docente y en la educación; lo económico, lo social, lo psicológico y lo político, factores que pasan cada vez más a sentar sus bases en el quehacer universitario. Conviene destacar la importancia de plantearse desde la episteme de las políticas educativas las condiciones inherentes a los discursos que constituyen estrategias que permitan cubrir todo un espacio geográfico, además de controlar y constituir un dominio para el ejercicio de la enseñanza (Martínez, 2017).

Ante estas consideraciones se requiere considerar dos razones que hacen posible la adopción de nuevos métodos educativos, la primera razón es que las prácticas actuales no funcionen debidamente, por ejemplo, cuando se piensa que se instruye o se forma a los estudiantes para que sean personas instruidas, para que aprecien las artes, para que sean tolerantes, para que puedan resolver conflictos. Sin embargo, es más complejo apreciar el logro de estos propósitos lo que no hace posible conciliar la práctica con los objetivos que se propone el sistema de aprendizaje y enseñanza, mientras, no se evidencia los cambios ante este escenario.

La segunda razón se refiere a las condiciones que se derivan de la globalización reflejando cambios permanentes y en forma sustancial, por lo cual el proceso de aprendizaje tiene la capacidad de ir más allá de los programas o esquemas vigentes, la adaptación y

creatividad a la organización de nuevos contextos, permitiendo incorporar nuevas formas de mantener lo existente, lo que implica que el aprendizaje es un proceso que viene a abrir la brecha o diferencia percibida entre el saber existente y el necesario, infiriendo en el docente universitario y sus requerimientos más inmediato en la adaptación de nuevas modalidades del saber, aumentando sus competencias y adquiriendo el saber existente y el necesario, demandando una formación continua que involucra el desarrollo de competencias profesionales, incluso más allá de la exigencia de las TIC. Etkin (2018)

Entre tanto, cabe señalar que aquellos cambios que se producen en los métodos y en las prácticas educativas, para Cejas *et al.* (2020a) pueden ser interpretados siempre que los responsables de dirigir las instituciones educativas acepten el carácter imponente de la globalización y junto a este proceso vertiginoso la búsqueda de propósitos para lograr altos niveles de calidad en el sistema educativo.

En todo caso, la formación por competencias en la educación del mundo actual a menudo se centra en la construcción de procesos de formación continua, que se orientan a impulsar el saber, incorporando las modalidades educativas idóneas que reúnan objetivos claros y definidos del proceso, lo cual implica la demostración del Saber conocer (conocimientos), en el Saber Hacer (de las competencias) y en el Saber Ser- las Actitudes- (compromiso personal-en el Ser) determinando así que la formación por competencia es un proceso que va más allá de transmitir saberes y destrezas. Maldonado (2006)

Por tanto, esta trilogía encierra el significado de la competencia considerada como una característica subyacente de una persona que está causalmente relacionada a un criterio referenciado como efectivo y un desempeño superior en un trabajo en una situación. Según Spencer y Spencer (1993) la característica subyacente significa que una competencia es una parte relativamente profunda persistente de la personalidad de una persona y que puede predecir la conducta en una amplia variedad de situaciones y tareas de trabajo. A tal efecto significa que una competencia predice la conducta y el desempeño, por lo tanto, es un criterio referenciado que la competencia realmente predice quién hace algo bien o mal, como de igual

manera se mide ante un criterio estándar.

Para Cejas *et al.* (2020a), las competencias se clasifican en técnicas, genéricas y específicas, entendiéndose por las primeras aquellos conocimientos, habilidades y destrezas (parte superior del iceberg) y por las segundas, es decir, las genéricas la parte blanda, es decir, las actitudes, rasgos, motivos, rol social e imagen en sí mismo (base del iceberg). De igual manera, los especialistas explican la clasificación estructurada por Vargas (1999), quien destaca en sus prescripciones tres grupos:

1. Las básicas, se orientan a habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas.
2. Las genéricas, están dadas por desempeños en diferentes sectores o actividades, por lo general en relación con el manejo de equipos.
3. Las específicas, se refieren a las ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente.

La figura 1 muestra la representación de las competencias en un iceberg, es decir, una persona es la representación de sus habilidades, actitudes y conocimientos, estas competencias se observan fácilmente, sin embargo, las internas, es decir, rol social, imagen de sí mismo, rasgos de carácter o motivos están subyacentes en ella, por lo cual no son fáciles de expresar.

Figura 1

Representación de competencias en Iceberg



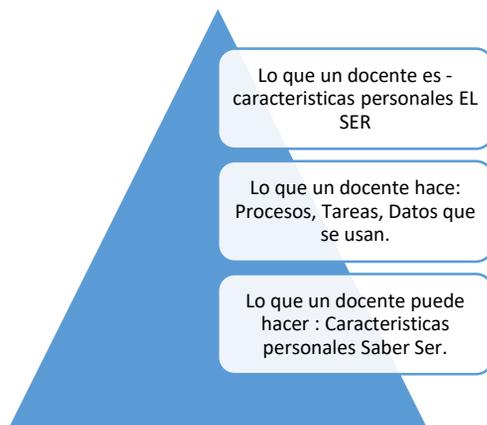
Fuente: Elaboración propia.

Es así que las competencias son aquellas que representa un conjunto de atributos que poseen las personas, y así como también es una interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona, determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución de los resultados u objetivos a alcanzar en la organización (Tobón, 2015).

Las instituciones educativas a nivel superior, deben realizar grandes esfuerzos por capitalizar las condiciones que rigen en la formación de los docentes universitarios, esto implica que alguien es competente generalmente será una persona que desarrolla su actividad profesional de forma eficaz y eficiente. Lo que implica comprender que existen muchos alcances, es decir habilidad de ser un docente de alto desempeño, conforme a un estándar, realizar sus funciones en el marco de las sustantivas: docencia, investigación y vinculación; generando características subyacentes en la persona que resulta en un rendimiento superior o efectivo. La figura 2 así lo representa:

Figura 2

Las Competencias y sus Elementos



Fuente: Cejas, et.al. (2020a) a partir de Hay Group (2020).

Por ello, las competencias a pesar de ser un término tan antiguo, actualmente se conciben como una novedad para el ámbito educativo, en virtud de la influencia en gran

medida de factores externos existentes (competencia empresarial, globalización y la internacionalización de la economía) además está concebida como un factor preponderante para elevar el nivel de estudio, impulsar el pensamiento y análisis crítico, así como la toma de decisiones, una comunicación adecuada, entre otros. Cejas, M., Mendoza, D., Albán, C. & Frías, E. (2020b).

Por consiguiente, es importante destacar que las competencias pueden seguir siendo considerada una moda o es posible que deje de serlo para convertirse en un nuevo enfoque en el campo pedagógico, del cual dependerá del grado de apropiación crítica, e incorporación a nuevos planes estratégicos en el sistema de educación superior, los docentes, las universidades, los investigadores, las comunidades y alumnos del sistema de educación.

Dado los argumentos expresado con antelación, se deduce así que la competencia es generadora de conocimiento y que es el punto de partida hacia la construcción del pensamiento individual y social. Esta reflexión, supone que la competencia no solo se adquiere de la experiencia o el saber, sino que también lleva consigo factores propios del aprendizaje, materializando la competencia en un contexto de experiencias, roles, intercambios, tanto en situaciones diversas y complejas que son finalmente fruto de la sociedad que nos circunda.

En este contexto y en virtud de los especialistas del tema de competencias laborales Cejas, et.al. (2020a); Hay Group (2020); Tobón, S. (2015); Maldonado, M (2006); este estudio, determina la existencia de 24 competencias que caracteriza el perfil idóneo para la enseñanza universitaria en la provincia de Cotopaxi, identificándose las mismas como : Manejo de procesos de gestión, Flexibilidad y Adaptabilidad a los nuevos procesos de educación superior , Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje , Análisis y comprensión del sistema educativo , Capacidad para orientación de trabajo de grado, Cumplimiento de metas y objetivos, Toma de Decisiones , Gestión Administrativa, Gestión de la Investigación, Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, Pensamiento Analítico y crítico, Competencia comunicativa, Producción comunicativa, Refuerzo de comprensibilidad. Organización interna de los mensajes, Connotación efectiva de los mensajes, Toma de decisiones, Ética y valores,

Seguridad en sí mismo, Conciencia del deber social, Manejo de las nuevas tecnologías, Vinculación con el entorno, Iniciativa, liderazgo de equipos.

El propósito fundamental para la comprensión de este conjunto de competencias se sustenta en la relación que posee la educación con la pedagogía, el trabajo, la pedagogía del trabajo, el currículo y por ende la formación por competencias como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a los docentes con el fin de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para un desempeño idóneo.

Metodología

El presente estudio responde al desarrollo del método científico, entendido como aquel procesamiento sistemático que se entrelaza de manera inextricable con el análisis del objeto de estudio. En tal sentido, el tipo de investigación que se desarrolló fue una investigación no experimental, de nivel descriptivo, ya que en este nivel de investigación según Hernández *et al.* (2014) se hace con la intención de seleccionar la o las variables que se estudiarán en los sujetos, objetos o situaciones para luego ofrecer su descripción. Por ello, se ubicó la variable de estudio, competencias del docente, para analizar el rango en que las mismas se ajustan a la docencia universitaria en 4 universidades del Ecuador pertenecientes a la zona 3, para luego realizar la descripción de las mismas. Así también, se recurrió al apoyo de revisión documental, por ello en el estudio propuesto de las competencias del docente, luego de la revisión de varios autores, se hizo una selección de 24 competencias que fueron presentadas anteriormente en el desarrollo teórico.

La población estuvo circunscrita 2 universidades identificadas como Universidad de las Fuerzas Armadas y la Universidad Técnica de Cotopaxi correspondiente a la zona 3 del Ecuador. Para la muestra, por las características y objetivos de la investigación, se seleccionó un muestreo no probabilístico, pues el criterio que se estableció no fue con utilización de la estadística (Hernández *et al.*, 2014), sino que fue una muestra intencional, que para Palella & Martins (2012) amerita el establecimiento de ciertas condiciones establecidas por los intereses del investigador. Por lo cual, se realizó una consulta a coordinadores de las

áreas del conocimiento (concretamente a los departamentos y/o facultades de Economía, Empresa y Turismo) quedando constituida la muestra por un total de 20 docentes responsables de las diversas asignaturas de estas áreas del conocimiento.

La técnica empleada fue la encuesta mediante el uso de *google forms*, quedando el instrumento constituido por un total de 24 ítems referidos a las 24 competencias presentadas en el desarrollo teórico, para lo cual se utilizó una escala Likert que permitía al docente escoger un número determinado de competencias que podían caracterizar al docente universitario en su función desarrollada en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Ver tabla 2).

Tabla 2

Rango consultado a los actores universitarios elegidos.

NIVELES	RANGO
1.	muy bajo
2.	Bajo
3.	Medio
4.	Alto
5.	Muy Alto

Fuente: Elaboración propia

La validez del instrumento se realizó mediante consulta de juicio de experto a tres colegas del área de metodología de tres de las universidades involucradas en el estudio y la confiabilidad del instrumento aplicado a la muestra piloto, mediante la aplicación del se utilizó la fórmula Alfa Cronbach mediante el Statistical Package for the Social Sciences versión 25 (SPSS), obteniendo un coeficiente de 0.854, lo cual indicó una alta confiabilidad.

Hallazgos/Resultados

En el marco de la consulta realizada a los coordinadores del área del conocimiento y docentes correspondientes que se desempeñan en las asignaturas de las áreas descritas, en las dos instituciones educación superior (zona 3) se les solicito que en el marco de un rango de 1 al 5 clasificaran las competencias laborales que a su parecer responden al perfil del docente

universitario para la zona 3 de Ecuador.

A los consultados se le dieron a elegir 24 competencias que identificaban al docente universitario, atendiendo los modelos expresados por Cejas et. al (2020), a tal efecto con base a la tabla de intervalos eligieron un total de 11 competencias que identifican en el nivel más alto (5) al docente de las universidades de la Zona 3 (Cotopaxi) en el Ecuador. La tabla 3 así lo identifica:

Tabla 3

Competencias que identifican al docente universitario

Competencias laborales	1	2	3	4	5
Manejo de procesos de gestión				x	
Flexibilidad y Adaptabilidad a los nuevos procesos de educación superior			x		
Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje					1
Análisis y comprensión del sistema educativo				x	
Capacidad para orientación de trabajo de grado.				x	
Cumplimiento de metas y objetivos				x	
Toma de Decisiones				x	
Gestión Administrativa				x	
Gestión de la Investigación				x	
Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares					2
Pensamiento Analítico y crítico					3
Comunicación					4
Producción comunicativa					5
Refuerzo de comprensibilidad con el Deber Social .					6
Organización e Integración de los mensajes.					7
Connotación efectiva de los mensajes.					8
Toma de decisiones				x	

Ética y valores	x
Seguridad en sí mismo	x
Vinculación con la Sociedad	x
Uso y Manejo de Tecnología de Información y Comunicación.	9
Vinculación con el entorno	x
Iniciativa	10
Liderazgo de equipos	11

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 representa 5 niveles de competencias, los docentes consultados eligieron con el nivel más alto, 11 competencias que según su propio criterio y experiencia en las áreas deben poseer los docentes universitarios para impartir la enseñanza en las áreas de Economía, Empresa, Turismo. Las 11 competencias identificadas en la tabla 3 son: primera competencia fue la de Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje la cual hace referencia a la capacidad que debe demostrar el docente universitario en aquellos procesos básicos vinculados con la mejora de la enseñanza, relacionando su actuación, desarrollo de investigaciones, diseño de planes de clases adaptado al silabo y a los resultados de aprendizaje que se deriven de esto, la segunda competencia se refiere a seleccionar y preparar los contenidos disciplinares aplicando contenidos del área del conocimiento, esta competencia está directamente vinculado a las necesidades formativas que tienen los estudiantes, a tal efecto, requiriéndose a adecuar las condiciones de tiempo y de recursos para organizar de la mejor manera los contenidos disciplinares exigidos por el área del conocimiento.

La tercera competencia se refiere al pensamiento analítico y crítico en la resolución de problema, siendo la capacidad que se requiere del docente para generar estructuras de información, en forma lógica, secuencial y integrada a la actividad de aprendizaje. Como cuarta competencia se encuentra la Comunicación, como aquella que identifica las herramientas para una comunicación idónea, capaz de transmitir el aprendizaje, disponer de códigos efectivos para codificarlo, y poder expresar las ideas correspondiente al área del conocimiento. La quinta competencia hace referencia a la producción comunicativa, siendo

una de las condiciones básicas de un buen docente, garantizar que se logre los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como sexta competencia se encuentra la Comprensibilidad con el deber social, la cual se define como aquellas características básicas que debe poseer un buen profesor entre lo que se destaca fomentar el deber social con los estudiantes.

Como séptima competencia se valoró la organización e integración de los mensajes, aprender supone integrar las nuevas informaciones sobre el área del conocimiento a las antiguas, ampliando de esta manera los conocimientos previos a la integración sucesiva de nuevas destrezas y nuevos saberes. La octava competencia identificada fue la connotación efectiva del mensaje, que implica el involucramiento por parte de los estudiantes en los asuntos de interés de la asignatura o disciplina que cursan. En la novena competencia se manifiesta el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación como competencia transformadora en el rol del docente y como eje clave en la modalidad de enseñanza y aprendizaje.

La decima competencia seleccionada fue la iniciativa, como actitud que debe adoptarse en el accionar con los demás y en forma proactiva, y la décimaprimer es la competencia identificada como Liderazgo de equipo, como la capacidad para inspirar y guiar a otros hacia el logro de los objetivos compartidos, en este caso, la habilidad del docente para establecer y desarrollar relaciones interpersonales motivando a los estudiantes al logro de sus objetivos académicos y profesionales. Finalmente, estas competencias identifican al docente universitario para la realización de sus labores educativas, en el marco del fortalecimiento de la formación profesional del estudiantado. De acuerdo a los resultados obtenidos el perfil del docente universitario de la zona 3 tendrá como perfil las siguientes competencias Genéricas, actitudinales y funcionales (tabla 4):

Tabla 4*Perfil del docente universitario de la zona 3*

COMPETENCIAS GENÉRICAS	DENOMINACIÓN DE LA COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO EXIGIDO
	1. Pensamiento Analítico Y Critico En La Resolución De Problemas	5
	2. Compromiso Ético y Valores	4
	3. Conciencia Social	4
	4. Iniciativa	5
	5. Refuerzo De Comprensibilidad Con El Deber Social	5
	6. Seleccionar Y Preparar Los Contenidos Disciplinares Aplicando Contenidos Del Área Del Conocimiento	5
COMPETENCIAS ACTITUDINALES	DENOMINACIÓN DE LA COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO EXIGIDO
	7. Connotación Efectiva De Los Mensajes.	5
	8. Comunicación	5
	9. Producción Comunicativa	5
	10. Organización e integración de los mensajes.	5
COMPETENCIAS FUNCIONALES	DENOMINACIÓN DE LA COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO EXIGIDO
	11. 12. Manejo de Tic	5
	13. 14. Trabajo en Equipo	5
	15. 16. Planificar El Proceso Enseñanza-Aprendizaje.	5

Fuente: Elaboración propia

Conclusion

En el marco del desarrollo del estudio la visión ampliada de la Educación Superior obedece a un contexto que se encuentra sumergido en grandes cambios y transformaciones globales y de manera puntual en el proceso de una pandemia por COVID-19. Esto ha colapsado todas las esferas mundiales, así entonces, el protagonismo del aprendizaje y la enseñanza significa un cambio en la forma en que se organizan y vinculan los elementos del proceso de la educación superior. Por lo tanto, es evidente la emergencia de recomponer y replantearse las competencias que debe potencializar el docente universitario desde el contexto educativo del Ecuador, dando oportunidades de valoración en el campo de las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

En tal sentido, el replantearse las competencias del profesional docente es fundamental para el desarrollo de la educación, esto desde una visión ampliada del sistema que debe basarse en la comprensión de la necesidad humana primaria para vivir hoy. Esto implica que el papel de la educación pasa fundamentalmente por un gran desafío y es precisamente la constitución de un nuevo profesional que responda a las exigencias globales; tanto a nivel productivo, como económico y social, pero más aún en la necesidad de lograr el aprendizaje como eje del desarrollo humano global.

Por lo cual se tienen que emprender planes de formación por competencias en el seno de las instituciones universitarias, habida cuenta de generar líneas estratégicas que confieran lugar a los organismos internacionales que determinan el éxito de un modelo educativo idóneo a través de sus actores. Es decir, se requiere en el ámbito universitario la implementación de estrategias multisectoriales diseñadas para incluir la educación como una política global, con estrategias dentro del sistema de educación diseñadas para la mejora de la calidad y la pertinencia de la enseñanza.

Y finalmente tomar en consideración las acciones socioeducativas que permitan el estudio de las exigencias que plantea el mundo como un desafío, que no solo pasa por caracterizar las diversas amenazas existentes, sino valorar el nivel y el perfil profesional de los

actores que hacen posible una universidad más inclusiva y sensible a los procesos actuales. Para ello se requiere la formación por competencias en todos los ámbitos de la esfera universitaria y específicamente según lo reflejado en los resultados de esta investigación, se denota que la complejidad que gira en torno a la actividad docente amerita la creación de planes de formación por competencias continuamente, dado que la misma está inmerso en diversos escenarios que buscan explicar el desempeño laboral exitoso del docente, interactuando así, con las actividades propias de su puesto de trabajo, el ambiente laboral, la cultura académica entre otros.

Referencias

- Cejas, M., Mendoza, D., Albán, C. & Frías, E. (2020b). Caracterización del Perfil de las Competencias Laborales en el Docente Universitario. *Orbis Revista de Ciencias Humanas* 45 (15), 23-37. <http://www.revistaorbis.org/pdf/47/art3.pdf>
- Cejas, M., Villavicencio, V. & Gutiérrez, C. (2020a). Formación por Competencias. Agenda de las Universidades. Ediciones Unellez. <https://unellez.academia.edu/PublicacionesUNELLEZVIPI>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2018). Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <http://cimogsys.esPOCH.edu.ec/vinculacion/download/POLI%CC%81TICAS%20DE%20EVALUACIO%CC%81N%20INSTITUCIONAL-%20SIST.%20DE%20ASEGURAMIENTO%20LA%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUC%20SUPE.pdf>
- Cuestas, A. (2018). Gestión del Talento Humano y del Conocimiento. (2da Edición). Ecoe Ediciones.
- De Aparicio, X., Chinín Macanchi, M. & Toledo Rodríguez, O. (2017). El rol de la vinculación en la integración de las funciones sustantivas de la universidad

- metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 37-43.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400005&lng=es&tlng=es.
- Etkin, J. (2016). *Gestión de la Complejidad en las Organizaciones*. Ediciones Gránica. Editorial Management.
- Hay Group (2020). *Gestión por Competencias*. <https://es.scribd.com/doc/311733901/Gestion-Par-Competencias-Hay-Group>
- Hernández, M., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ley Orgánica Reformativa de la LOES (2018). Decreto Ejecutivo No. 97, publicado en el Registro Oficial Suplemento 53. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>
- Maldonado, M. (2006). *Competencias Método y Genealogía*. Pedagogía y Didáctica del Trabajo. Ecoe Ediciones.
- Martínez, B. (2016). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos.
- Noah, Y (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Debate Ed.
- Palella, S. & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3ª ed.). Fedupel.
- PNUD (2017). *Un nuevo plan para una nueva era: el PNUD define el rumbo para el desarrollo en el siglo XXI*. <https://www.ec.undp.org/content/ecuador/es/home/presscenter/articles/2017/11/29/un-nuevo-plan-para-una-nueva-era-el-pnud-define-el-rumbo-para-el-desarrollo-en-el-siglo-xxi.html>
- Spencer, L.M. & Spencer, S. M. (1993). *Las Competencias*. Primera Edición. Gestión 2000.
- Tobón, S. (2015). *La Formación basada en Competencias*. Ediciones Ecoe: Bogotá. Colombia.
- Vargas, F. (1999). *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín CINTERFOR.

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/>

CAPÍTULO VIII

MECANISMOS DE VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD: INFECUNDA COMUNIDAD DE INTERESES ESPIRITUALES

***MECHANISMS OF VIOLENCE IN THE UNIVERSITY:
SICK COMMUNITY OF SPIRITUAL INTERESTS***

Eliomar Jiménez Sierra
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000808>

Resumen

La violencia ha sido fenómeno social de América Latina. La Tesis Doctoral de la cual se extrajo este apartado se ejecutó en el contexto de la Universidad venezolana, particularmente en el escenario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Se aplicó investigación de campo donde la fenomenología fue el camino metodológico seleccionado, enriquecida con aportes sociológicos, políticos y culturales para la interpretación de los datos empíricos. Desde ellos emergió la lógica simbólica-cultural que muestra a la Universidad (deshumanizada) como un contexto de violencia, donde operan tres mecanismos de violencia: disciplinamiento, control y exclusión social, que forja un sujeto que aprende a existir dentro una asunción ontológica con la caracterización de sujeto vulnerable, alienado y desintegrado que es un universitario formado en una infecunda comunidad de intereses.

Palabras clave: universidad; mecanismos de violencia; comunidad.

Abstract

Violence has been a social phenomenon in Latin America. The Doctoral Thesis from which this section was extracted was carried out in the context of the Venezuelan University, particularly in the setting of the Libertador Experimental Pedagogical University, at the “Luis BeltránPrieto Figueroa” Pedagogical Institute of Barquisimeto. Field research was applied where phenomenology was the selected methodological path, enriched with sociological, political and cultural contributions for the interpretation of empirical data. From them emerged the symbolic-cultural logic that shows the University (dehumanized) as a context of violence, where three mechanisms of violence operate: discipline, control and social exclusion, which forges a subject that learns to exist within an ontological assumption with the characterization of a vulnerable, alienated and disintegrated subject who is a university student formed in an infertile community of interests.

Keywords: college; mechanisms of violence; community.

Introducción

Cualquier escenario dentro del contexto latinoamericano puede ser considerado como contexto de estudio donde la violencia sea el fenómeno a develar y comprender. Pero inusualmente pensaríamos en la Universidad, al haber sido concebida ésta como una comunidad de intereses espirituales. Sin embargo, para los años 2016 y 2017 hechos violentos ocurrían en el seno de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB) que ameritó su estudio, desde una mirada interdisciplinaria, como Tesis Doctoral, bajo el título de *Universidad, Violencia y Cultura Política* que tuvo su contexto de estudio en la Universidad la cual ella misma fue su objeto. En este caso devino de una mirada preocupada de la realidad investigada, porque el fenómeno de la violencia como hecho social es siempre angustiante, delicado y difícil, pero su reflexión en un contexto universitario lo era aún más, dada la naturaleza misma de lo universitario.

La Universidad venezolana fue concebida como comunidad de intereses espirituales en la Ley de Universidades de 1970, por lo que la cultura universitaria que forja y forma al sujeto universitario es una, propia de la consolidación de la democracia como sistema de convivencia donde éste se desarrolla como humano. Por eso, la investigación se posicionó desde lo sociológico y cultural en la Línea de Investigación *Estudio de Comunidades* del Centro de Investigación *Contexto y Praxis Socioeducativa* del Doctorado de Cultura Latinoamericana y Caribeña de la UPEL-IPB, desde donde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador promueve la generación de conocimiento.

Las interrogantes orientadoras fueron: la Universidad como organización que forma al hombre profesional, ¿puede dar cabida a la violencia como forma de relación social y a una cultura de la violencia como cultura universitaria?; la Universidad como una organización donde profesores y estudiantes están unidos en la búsqueda de la verdad a través del pensamiento creador y pensador que incesantemente anda tras el conocimiento en reflexión y

debate, ¿puede dar cabida al proceso social en el cual los mecanismos de violencia son los que operan en la constitución del sujeto?; la Universidad como una organización social cuyo sistema de valores obra a favor de la democracia, la justicia social y la solidaridad humana, ¿puede dar cabida a valores propios de la violencia como fenómeno?; la misión de la universidad que aporta conocimiento para enfrentar hondos problemas y su visión de formar a profesionales que contribuyen a la sociedad, ¿pueden alcanzarse si la violencia como fenómeno y cultura universitaria son su realidad social?.

Los actores sociales participantes permitieron generar procesos de metarreflexión como universitarios que develaron la constitución de un tipo de sujeto, actor social, políticamente analfabeto e incapacitado para vivir y actuar dentro de la cultura democrática, la cual es la cultura declarada para el país; a la vez produjo la elaboración de un modelo de realidad social universitaria en el cual la violencia se hace cultura en un trabado proceso complejo de mecanismos de violencia que actúan de manera sistemática sobre los sujetos y los grupos. Por supuesto que estos hallazgos no fueron concluyentes, pero sí fueron una entrada hacia un problema de naturaleza socio-cultural y filosófica que no puede obviarse, si no que reclama reflexión y estudio profundo, porque en definitiva tiene que ver con el hombre que estamos egresando de la universidad venezolana donde no debió deshumanizarse.

La Universidad como comunidad de intereses espirituales

Nuestra asunción venezolana de la Universidad fue declarada como *comunidad de intereses espirituales*, en la Ley de Universidades (LU) el 8 de septiembre de 1970, en la Gaceta oficial N° 1429, extraordinaria, que textualmente rezaba: “La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (artículo 01). Las palabras comunidad, intereses espirituales, verdad, valores trascendentales y hombre no convocan a la violencia, ni a cultura de la violencia. Fue, por ello, perentorio pormenorizar por qué la Universidad fue considerada una comunidad de intereses espirituales, a los fines de comparar esta precisión teórica con los datos empíricos. Ello condujo al

desarrollo la teoría sociológica, cuyo objeto es la comunidad.

De Marinis (2010) estudió cómo para fines del siglo XIX y principios del XX, esta cuestión ocupó los estudios sociológicos desde cuatro perspectivas:

(a) La comunidad como un hecho histórico (aportes de Weber y Tönnies), lo cual implica su relación con la sociedad;

b) La comunidad como un tipo ideal; como un todo que persigue, racionalmente, intereses o fines;

(c) La comunidad como un posicionamiento subjetivo de los participantes de una determinada relación social, esto es un *sentido de comunidad*; y

(d) La comunidad como un proyecto político -contraria a la primera por cuanto en aquélla se da primacía a lo que ha sido- que supone una posibilidad siempre abierta de relaciones sociales en la sociedad.

Tras estas precisiones, analicé la propia naturaleza sociológica de la universidad venezolana:

La Universidad es una comunidad. La pregunta es: ¿a qué refiere esta naturaleza comunitaria? Las dos primeras perspectivas remiten a una comunidad como parte de la estructura social; las dos últimas, implican a los sujetos de esa estructura y, por ende, se da cabida a los procesos subjetivos que dentro de esa estructura acaecen, esto es las personas quienes hacen la comunidad, sus grupos y sus relaciones. En este caso, entonces, la Universidad, siendo comunidad es: (a) una parte de la estructura social (de la cual recibe hombres y los entrega como profesionales); (b) tiene un tipo ideal y persigue unos intereses determinados, tipificados como *intereses espirituales*; (c) un contexto que se subjetiva en un sentido de comunidad; y, (d) un proyecto político que se relaciona con lo social, donde sociedad y universidad se unen.

Todas estas perspectivas se adecuan a ella y la caracterizan, pero puntualmente adquiere primacía la segunda perspectiva, porque es ésta la que permite definirla como una ***comunidad de intereses.*** ¿Cómo se alcanzó esta precisión? Pues entre las décadas de los

años 30 y 50, hombres ilustres del país se dedicaron a coadyuvar ideas que permitieran pensar la universidad venezolana (en la realidad del siglo XX). Luis Beltrán Prieto Figueroa y Arturo Uslar Pietri produjeron aportes que contribuyeron sustancialmente a esta asunción universitaria y que pudieron ver hecha realidad, en tanto ambos ocuparon cargos que les legaban poder político y con él la capacidad de acción necesaria.

Prieto Figueroa estudió a la educación superior como la responsable de la educación que llamó *postsecundaria* y ello implicó la formación de los profesionales, vistos como hombres y como ciudadanos que aportarían al progreso y a la cultura del país (Prieto Figueroa, 2006). Los intereses miraban hacia la formación de profesionales que el país requería para enfrentar el retraso de la reforma agraria, la industrialización y los cambios estructurales de la economía. Esas necesidades perentorias en la Venezuela del siglo XX eran la solicitud de la sociedad a la Universidad, toda vez que ella fue concebida como *servicio público* y no podía “desligarse de las necesidades y requerimientos de la nación” (p. 21); era un talento humano a formar para el país.

Uslar Pietri, por su parte (una década posterior a Prieto) inspiró una mirada específica de la Universidad venezolana. Si Prieto había promovido la idea de profesionalizar a los venezolanos para el desarrollo del país, sin dejar de mirar la necesidad de que esos hombres fueron considerados el talento humano necesario, Uslar Pietri promovió la urgencia de mirarlos puntualmente como el valor espiritual del país. Para él, en 1949, se equivocaba el juicio acerca de la crisis de la Universidad al afirmar que lo estaba porque no había logrado tener buenos edificios, buenas bibliotecas, buenos laboratorios, títulos y distinciones académicas, entre otras cosas, y así la crítica se había centrado en asumirla como un problema material, olvidando que lo verdaderamente universitario es su espíritu. ¿Qué es eso que Uslar Pietri llamó *levadura espiritual universitaria*? Él aseveró con profunda sensibilidad que el único fin de esta casa de estudios era enseñar y aprender de manera espiritual y moral.

La Universidad es una comunidad de intereses espirituales. Las ideas de Uslar Pietri eran: los hombres y mujeres que hacían vida universitaria no trabajaban para enseñar y

aprender, esto es los profesores no enseñaban y los estudiantes no estudiaban y, en consecuencia, ambos eran concebidos por él como una “plaga de semiletrados que la mala Universidad engendra” (1949, p. 108). Lo que hay que hacer en el seno universitario formar hombres universitarios (profesores y estudiante) capaces, reflexivos, investigadores y disciplinados en el estudio por y para el país.

El espíritu universitario (que Uslar Pietri dijo que no había) fue su única respuesta a la Universidad como comunidad encaminada a lo espiritual y moral, la cual era: (a) una casa de estudios dedicada al cultivo de la ciencia; (b) una casa dedicada al cultivo de lo humano venezolano; (c) una mentalidad de labor, disciplina y servicio; y (d) un hombre dirigido al combate de las condiciones de atraso y debilidad venezolana.

No se trataba entonces de la formación profesional universitaria que otorga títulos universitarios, que egresa médicos, profesores, abogados, contadores u otros profesionales. El caso para el autor refería exclusivamente al hecho espiritual: la formación universitaria era más que profesionalizar, era convertir a ese profesional en una persona, en un venezolano específico (cultivador de la ciencia, de acervo venezolano, laborioso, disciplinado y presto al servicio y combatiente de las necesidades del país) con nexos indefectibles con la sociedad y su servicio público a ésta. Y en esto último se unía a la noción de Prieto: un espíritu al servicio de la nación.

La comunidad de intereses que fue legislada refirió específicamente a esto: la Universidad venezolana era una comunidad de intereses y éstos eran los intereses espirituales con lo cual se asumió que en el país los hombres que se querían eran verdaderos estudiantes y docentes espiritualmente comprometidos con el estudio como única vía para el desarrollo.

La Universidad reúne a profesores y estudiantes. En el artículo 1 de LU se especificó, en consecuencia, que esta comunidad ponía sobre los hombros de los profesores y los estudiantes el alcance de esos intereses espirituales.

La Universidad tiene la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Tanto profesores como estudiantes se reunían en la

Universidad con un fin claro: buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Tanto unos como otros se encontraban en el seno de ella en exclusiva búsqueda del humano como ser que no solo es profesional, sino hombre-profesional al servicio. Se robusteció con esta última idea la naturaleza universitaria, en el sentido de la organización cuya esencia es la formación humana para el país.

La Universidad forma en una cultura política. La cultura política es “un proceso acumulativo de experiencias” (Zemelman, 1990, p. 375) en el que lo nuevo y lo viejo se entrelazan en “una forma de hacer política” (op. cit., p. 147) compuesta por “valores, actitudes, ideología y evaluación que los ciudadanos hacen del sistema político, del régimen, de las distintas instituciones y de ellos mismos como ciudadanos, además de la participación política” (Durand Ponte, 2004, p. 13). En esta cultura un sujeto se forma políticamente en tanto se adentra en “la subjetividad colectiva como totalidad, como sentido histórico construido a partir de lo cotidiano, de lo invisible, intuitivo, valorativo e imaginativo” (Lotman, 2000, p. 142).

En la Universidad de intereses espirituales los valores trascendentales del hombre deben apuntar a la formación de un ciudadano capa de convivir democráticamente (como nuestro sistema político), de aportar como servicio, de crecer como hombre-profesional como única vía de desarrollo suyo y del país. Esa levadura espiritual se forma en interacción social y humana. Para Arendt (2005) cuando los hombres se relacionan, en la acción, desde las palabras y los actos (acción y discurso) y comparten palabras y actos surge una *esfera política* que los reúne en un espacio político, cuya existencia está dada por la búsqueda de la condición humana. En la propuesta arendtiana hay que agregar además que, es justamente en ese *encuentro de humanos* que aparece “el hecho inevitable de que los hombres se revelan como individuos, como distintas y únicas personas” (p. 212).

La política, entonces, trata específicamente lo humano, en tanto iguales, pero a la vez su pluralidad. Por eso, es necesario reconocer que la Universidad no es unicidad, homogeneidad, pensamiento único (porque esto es contrario a lo universitario y contrario a lo

político), sino “una existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones” (ibídem).

La Universidad es, en definitiva, un espacio de la política y, por tanto, un escenario de lo humano. La cultura política universitaria existe para la convivencia social, para las relaciones humanas en busca de su desarrollo y para la formación de un sujeto que políticamente (espiritual y moralmente) obra al servicio de la nación. Se estudia y se aprende como acción para los fines elevados de la condición humana.

La violencia como fenómeno

La Real Academia de la Lengua (RAE) (2019) establece que violencia es una “acción contra el modo natural de proceder” (sección diccionario). La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) precisa que implica el “uso intencional de la fuerza física contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad” (sección temas de salud, violencia). En ambos casos es contraria a lo normal, desvía y cambia la relación entre hombres porque se hace “contra”; es intencional además lo cual implica conciencia del hecho. Cuando Arendt refirió la *esfera política* que reúne a los hombres se refirió a que en ella el *encuentro de humanos* se hace desde la unicidad y diversidad. Así el modo natural de proceder es esencialmente el de la convivencia armónica y respetuosa, valoradora e impulsadora de la diferencia, pero también de la unicidad de cada cual.

La violencia como fenómeno social escinde, porque rompe el encuentro humano. En América Latina, ciertamente, ésta ha sido declarada como un fenómeno social justificado (Dussel, 1994) por la existencia de un *ego conquistador* según el cual fue necesario encubrir fundacionalmente lo americano, so pretexto de mejorarlo y civilizarlo, con lo europeo. La filosofía latinoamericana, en voz de Dussel, ha aportado sus análisis respecto del fenómeno como la estrategia colonizadora por excelencia, concebida entonces como violencia sacrificial y comprobadamente necesaria para los europeos. Fannon (1963) había argüido que esta acción social se justificaba para el proceso de descolonización, donde el conquistado no tenía alternativa que ésta para descolonizarse; entonces estrategia de liberación para los colonizados,

porque no hay más que la violencia como única vía de los hombres sin técnica, hambrientos y debilitados.

En ambos casos, entonces, es una estrategia de interrelación humana donde la asimetría entre los hombres justifica la colonización (y subalternización) y la descolonización. Por ello, las organizaciones venezolanas Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP) y el Centro de Investigación Social (CISOR) se unieron para estudiar este fenómeno y concluyeron que la violencia se soporta en acción y lenguaje (lo que recuerda a la esfera de Arendt) como “formas de sociabilidad, en las cuales, se da la afirmación de una legitimidad construida en una relación de poder excesiva y distorsionada. Por esta razón, la violencia fundamenta una organización social compuesta por relaciones de dominación” (CECODAP-CISOR, 2014, p. 18).

Distorsión, sociabilidad, poder y dominación son justamente la forma contraria al natural proceder humano. Entonces, consustancial al hecho histórico latinoamericano, la violencia fue un fenómeno que se gestó en los procesos de conquista y colonización en América Latina (Sejourne, 1972; Dussel, 1994), luego en los de independencia y siguió presente en la contemporaneidad con un crecimiento sostenido año tras año (Briceño-León, Ávila y Camardiel, 2012). Esto es, estamos acostumbrados a este juego incesante de interacción social.

En Venezuela, el Observatorio Venezolano de la Violencia (OVV) ha reportado ese crecimiento sostenido como resulta de una interpretación particular que arguye que vivimos en una ruptura del pacto social de convivencia, por lo que la no ley, el uso de la fuerza, la imposición de grupos sobre otros, incumplimiento de mecanismos de diálogo y arreglo de conflictos, la no contención de la violencia a través de censura a la violencia y a los violentos, la impunidad y, por último, el elogio continuo de los violentos y su uso de la fuerza como norma social (Briceño León *et. al.*, 2012) son incesantes maneras de relación social. La teoría sociológica de la violencia elaborada por el OVV condujo a aseverar que en Venezuela el fenómeno de la violencia tiene que ver con el hecho de la urgente necesidad de aprender a

vivir en norma social, en coexistencia y en censura de la violencia y los violentos como un hecho político.

Sustento Metodológico

La investigación asumió la realidad social como una en construcción donde los actores sociales participan, ello porque nos adscribimos al enfoque cualitativo, en tanto lo que se pretendió fue develar cómo los diversos actores sociales concebían a la Universidad y a la violencia como un fenómeno posible de sociabilidad. Así que seguimos a Tylor y Bogdan (1992) y Cook y Reichardt (2005), por cuanto queríamos asir el fenómeno desde el marco de referencia que dieron los propios actores sociales para alcanzar la comprensión de sus significados y de la vida que hacen según estos.

Fue el punto de vista de ocho miembros de la comunidad universitaria de la UPEL-IPB (2 miembros del personal de servicio y 2 del personal administrativo, 2 estudiantes y 2 docentes) para quienes la Universidad, como hecho, formaba parte del mundo de vida y la habían subjetivado y en consecuencia actuaban socialmente en ella. Por eso, según Sánchez (200) cuando se asume esta forma de investigación ésta se fundamenta en el principio de una realidad construida socialmente y condicionada por la forma cómo actúan sus actores sociales, lo cual hace necesario la inmersión de la investigación dentro de ella y en la propia vida de los sujetos. Lo cual implica también que la investigación refiera a contextos particulares, porque su comprensión solo refiere a ellos en ese contexto, en ese momento y con esos actores sociales.

La inmersión al asumir el diseño de campo, en tanto fue necesario recoger los datos de manera directa de la realidad en su ambiente natural, en la propia realidad cotidiana y natural (Balestrini, 2002). Se hizo desde la aplicación de la fenomenología como camino metodológico para la comprensión de la realidad social, por lo que los actores fueron concebidos tal y como Husserl (1962) y Schutz (1974) asumieron: quienes experimentan el mundo real, en pensamiento precientífico, desde la perspectiva de la vida cotidiana a manera de lo típico, lo cual condujo a la comprensión del sistema de significatividad es que era para cada uno de ellos

típico y singular en su horizonte típico de la escena social. Asumir la fenomenología fue, en consecuencia, asumir la ejecución de los *actos de reflexión*, acerca del mundo circundante que era la Universidad. La reducción fenomenológica de esos datos se hizo, tal y como Husserl estableció, para alcanzar la expresión conceptual fiel y fija. Ello implicó alcanzar la fijación científica, que refiere al sentido fijado, sus significaciones claras y únicas en un contexto hecho conciencia.

Inducir la reflexión en cada actor social acerca del mundo vivido se dio como "un modo especial de la conciencia, con una manera particular de cuestionar su problema" (Osorio, 1999, p. 02). Esta actitud de cuestionamiento, del preguntarnos *acerca de* fue el paso inicial hacia lo fenomenológico. Para los universitarios actores sociales era experiencia de vida la Universidad, por tanto, *significatividad* e *intencionalidad*-conceptos sustanciales de lo fenomenológico- porque es objeto de pensamiento y de preocupación. Se seleccionaron bajo la *selección basada en criterios* puntualizaron de Martínez (1998) y Pérez Serrano (2004): (a) ser sujeto de uno de los grupos constitutivos de la comunidad universitaria para la *representatividad*; (b) que hubiera experimentado en su vida cotidiana el fenómeno que se atisbaba; (c) que expresara sus interpretaciones acerca del hecho para la develación de lo subjetivo; (d) que tuviera interés por participar en la investigación y expresar sus aportes, porque muchos actores se negaron a dar información acerca de la violencia universitaria a pesar de cumplir con los anteriores criterios; (e) que el grupo constituido de actores sociales, siendo diverso, aportara una mirada desde diferentes perspectivas del fenómeno a reflexionar, para la riqueza de la realidad social investigada; y, (f) que la diversidad de los sentidos subjetivos expresados permitiera asegurar la validez de los datos, en tanto aportara a la triangulación de la información en categorías y subcategorías.

Se ejecutaron entrevistas en profundidad (Tylor y Bogdan, 1992; Kemmis y MacTaggart, 1988) con los ocho actores sociales durante el año 2017 con instrumento de grabación de audio que fue el aprobado por ellos mismos. El material textual se transcribió para ejecutar la recuperación de la información como procedimiento técnico y luego los de

microanálisis o segmentación de la información y codificación (Strauss y Corbin, 2002) para el ordenamiento conceptual y finalmente lo que investigación cualitativa llamamos triangulación como procedimiento interpretativo que tiene que ver con un procedimiento metódico que se hace para “trascender los datos ‘fácticos y analizar’ con cautela qué hacer con ellos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 54).

Esta investigación social fue una experiencia dinámica dentro del contexto social y temporal que fue la Universidad, siendo realmente un como factor complejo, incierto y cambiante (Ávila, Rivera y Rivera, 2019) porque el fenómeno está inscrito en una enormidad del campo, pero no era justamente este contexto uno susceptible de ser investigado; sin embargo, al develarlo abre en lo subsecuente todo un camino a recorrer, particularmente por las implicaciones ontológicas, sociológicas y filosóficas que trae consigo.

La Universidad como escenario de violencia

Cuando un actor social siente coacción, actúa por fuerza externa, se siente obligado a hacer algo contrario a su voluntad está siendo violentado. A pesar de que nos interrogábamos acerca de si era posible esta ruptura del pacto social en la Universidad, los relatos de los ocho actores sociales permitieron reconocer que el fenómeno sí acaecía en el recinto universitario y que los hechos de fuerza física que se ejecutaron en ese momento no eran sino la punta del iceberg de la violencia que alude Galtung (2009) como cultural y estructural.

Las voces de los actores sociales expresaron una mirada antiuniversitaria (como comunidad y como comunidad de intereses espirituales), una suerte de devastación de lo universitario, porque no camina hacia esa elevación de la condición humana. Antes bien había una cultura política de poder sin parar en medios, de excesiva politización en ciertos momentos institucionales (especialmente electorales), de conflictos entre grupos y un “extrañamiento hostil entre sus miembros” (Tünnermann, 1991, p. 175); todo ello conformaba *vinculación espiritual infecunda* que socava la esencia universitaria misma, siendo la condición humana su esencia vital.

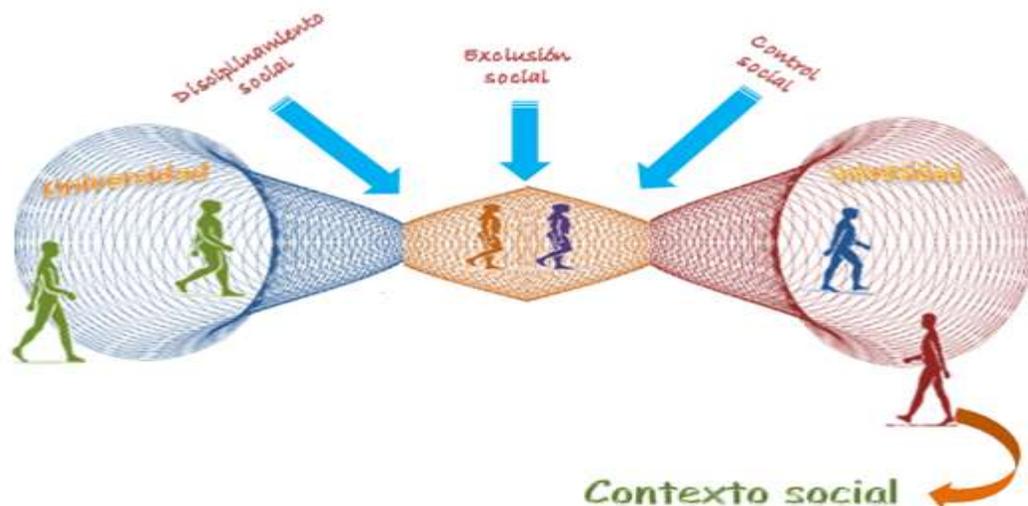
Partí, entonces, de que no era la asunción arendtiana la que postulaba a la Universidad

como un espacio de la política y, por tanto, de la condición humana; sino más bien es espacio de una manera de hacer política en la cual la esencia verdadera es *contra natura -una política contraria a lo humano-*, porque en la cultura política universitaria develada la imagen era de una Universidad donde: no se respetaba la natural multiplicidad humana; no estaba reunida para el fortalecimiento de lo trascendental del hombre; no perseguía la búsqueda de la verdad; acción y discurso no se unían para dar valía y respeto a cada cual y a su unicidad y productividad intelectual; no se respetaba el Estado de Derecho, sino que se violaban flagrantemente normas, acuerdos, resoluciones, derechos humanos y libertades fundamentales; a pesar de ser un sistema abierto (organizacionalmente) se pretende que lo que entra nuevo se mimetice a la cultura específica de lo que hay y hubo en el tiempo; a pesar de ser declarada como propulsora de valores democráticos, los principios democráticos de igualdad, equidad, justicia y solidaridad no se honran; y, quienes allí hacen vida no se sentían bien, sino que vivían en un clima organizacional no saludable, sino nefasto que no enrumaba a la Universidad a la productividad que por natura debe aportar.

Mecanismos de violencia

Concienciar quién, en el marco del fenómeno, era el sujeto miembro de la comunidad universitaria que se alía a la cultura política que se recrea incesantemente para formarlo fue lo develado y comprendido. Emergieron los mecanismos de violencia que actúan sobre cada sujeto operan desde el ingreso mismo de cada cual a la Universidad y que proceden de manera sistemática y repetitiva y lo transforman finalmente. Los mecanismos develados que operan en la construcción social del sujeto fueron seis (6): disciplinamiento social, estigmatización social, control social, exclusión social, la impunidad y caotización. En este capítulo solo nos referiremos a los tres primeros (por la extensión del capítulo).

Los mecanismos operan durante su estadía en la Universidad y lo impactan de manera trabada para ir transformándolo poco a poco en el sujeto que esa cultura convoca y luego éste va al contexto social para ser parte de dicho contexto como un sujeto ya subjetivado en violencia y sus mecanismos. Grafiqué ese proceso trabado así:

Figura 1*Mecanismos de violencia en la comunidad universitaria UPEL-IPB*

Nota: Elaboración propia.

La imagen muestra cómo el sujeto universitario (de cualquier grupo) que ingresa a la Universidad es recibido por ésta y comienza a ser amamantado en la cultura que ella ha legitimado; sus mecanismos de violencia operan interrelacionadamente de manera persistente y constante en prácticas culturales cotidianas hasta que éste se transforma en el sujeto que recrea incesantemente lo recibido. Cada mecanismo de violencia actúa de manera distinta e impacta al sujeto de manera diferente y tiene una dinámica de acción que forma sistemáticamente.

El disciplinamiento social

Este mecanismo es uno que recibe al sujeto en el marco de una comunidad para poner a operar sus piezas fundamentales sobre él y producir una transformación, una esperada. Según Foucault (1976) este mecanismo opera para hacer vigilancia del sujeto que se forma y castigarlo cuando ello no está ocurriendo; así que ambas, tanto la vigilancia como el castigo, son sus

estrategias fundamentales. Los sujetos pasan a ser disciplinados tras la repitencia constante de las prácticas disciplinantes que se convierten en costumbre y generan además que estos nuevos sujetos sean luego disciplinadores de otros (Mantecón Movellán, 1997). El mecanismo actúa en vigilancia permanente y ante cualquier acción contraria a lo preestablecido aparece el castigo para volver al sujeto a la práctica aceptada.

La Universidad recibe al sujeto que se hace miembro de la comunidad universitaria en cualquiera de sus grupos y desde su ingreso se le inculca normas (sean éstas implícitas o explícitas) y prácticas culturales legitimadas por la acción social y por el discurso que los otros miembros de la comunidad justifican y practican de manera natural. La acción disciplinaria específica para el grupo estudiantil reside en el proceso mismo de la evaluación estudiantil, proceso en el cual el docente y el estudiante se encuentran con la finalidad del asentamiento de la calificación, sea ésta aprobatoria o reprobatoria. Los significados develados dieron cuenta de la asunción del poder del docente en este proceso, la desinformación de la cual se hace valer para no dar a conocer el Plan de evaluación estudiantil (a pesar de estar normado en un Reglamento General), el desconocimiento casi total de cuáles son las actividades evaluativas, así como los criterios de evaluación que se aplicarán; todo este proceso es disciplinante del sujeto estudiante y lo castiga con la asignación de la calificación reprobatoria cuando éste lleva a cabo protestas, quejas o simplemente solicita información.

A ello se agrega la imagen del docente en Grado Académico Doctor quien es una persona arrogante y discriminatoria del saber estudiantil, quien desde su posición de supremacía se hace vigilante del estudiante. No debe desmeritarse el hecho de las palabras altisonantes, las escatologías, las ofensas hechas discurso que afectan al sujeto en sus sentimientos y cogniciones.

En el caso del personal administrativo y de servicio el mecanismo opera en momentos clímax de ascenso laboral y de evaluación del desempeño en los cuales estos miembros se enfrentan al poder del Otro quien dirige esos procesos y se hace visible puntualmente cuando las relaciones entre los gerentes (usualmente docentes) y los otros miembros del personal se

muestran inarmónicas y discordes.

En ambas vertientes del mecanismo emergieron sentimientos que se subjetivan en los sujetos: arrogancia, petulancia, animadversión, irrespeto, altivez, engreimiento, desvalorización de la persona, resignación, evasión, desamor hacia la organización y que lo van haciendo ser disciplinado y vulnerable. Lo sistemático del mecanismo lo inhabilita para su propia defensa y socava su construcción de sujeto político democrático y ante este mecanismo se ha transformado en *vulnerable*. La vulnerabilidad se construyó de manera sistemática porque las personas encontraron siempre limitaciones para poder enfrentar la situación y porque sus capacidades no le permitieron defenderse (Programa de las Naciones Unidas, 2014).

También se develó el hecho de transformación del sujeto quien se ha hecho disciplinante y le enseña a otros que eso es lo que se hace en este contexto, por ejemplo, cuando algunos docentes han ejecutado acciones para canalizar la actividad de los grupos estudiantiles conocidos como "colectivos", bajo la idea de que siendo estudiantes necesitan orientación y conducción, pero otros docentes coaccionan a dichos profesores para que no actúen. Algunos sujetos intentan operar un mecanismo social inverso: resistencia social, pero se encuentran con otro mecanismo de violencia operando: la impunidad.

La exclusión social

La Comisión de las Comunidades Europeas en 1992 sostuvo que este mecanismo daba cuenta de "la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias" (p. 09). La exclusión es la resulta de la marcada diferencia entre unos sujetos y otros y la desigualdad que deviene en consecuencia; hay por ende una fractura de los lazos sociales que deben posibilitar a toda la igualdad de condiciones (Rizo López, 2006). Es evidentemente la diferencia lo que promueve exclusión. En la Universidad no solo pudo observarse la diferencia entre los miembros de los diversos grupos, sino lo que esa diferencia promueve.

El caso refirió primero a reconocer que cada grupo es disímil del otro y que ninguno se interrelaciona de manera armónica, sino que más bien la diferencia sobre todo de roles

dentro de su ubicación en la comunidad universitaria generó exclusión. Existe como una suerte de conocimiento tácito que ubica al grupo de docentes en una cima de la comunidad; esto por el hecho de ser este sujeto quien tiene el conocimiento que es lo sustancial de la Universidad. De manera conexa ocurre con el estudiante, porque éste es quien aprende y la razón esencial del hecho educativo universitario. La propia LU en 1970 solo determinó a estos dos sujetos como miembros de la comunidad universitaria.

Se tienen además los grupos del personal administrativo y de servicio. Ambos grupos se sienten desfavorecidos dentro de la comunidad, por cuanto no participan en ese hecho educativo. Son ciertamente coadyuvantes y apoyadores de ese hecho, pero no pueden darse cuenta de ello y se escuchan expresiones como *aquí no hay nada que hacer*. Pero esa diferencia no es la única; además sienten que tienen un trato desacreditador y de irrespeto.

Nuevamente, la imagen construida del docente con Grado Académico Doctor fue un significado unánimemente referido por todos los actores sociales, no porque éste posea conocimiento y ellos no, sino que por endilgarse este Grado este sujeto se convierte en déspota, arrogante, altivo, irrespetuoso, menospreciador de los otros y hasta grosero; ninguno de los actores sociales apoya esta formación y, por lo contrario, todos tienen la creencia de que la obtención del nivel debe hacer al sujeto mejor persona, lo cual no ocurre.

Además de la propia desintegración entre los diversos grupos de la comunidad universitaria, deben considerarse dos situaciones más: (a) una desintegración de los propios grupos hacia su adentro; esto es, no existe cohesión dentro de los grupos internos: los docentes no se sienten miembros del grupo docente, los estudiantes no se sienten miembros del grupo estudiantil, los miembros del personal administrativo y los miembros del personal de servicio también develan esa misma interpretación; y, (b) los miembros de la comunidad universitaria no se autorreconocen como miembros de ella, esto da cuenta de que no se ha formado eso que la sociología _a propósito de los estudios de comunidades_ llamó *sentido de comunidad*.

Entonces, la cohesión grupal y el sentido de comunidad no se logran, así que puede encontrarse uno con una comunidad donde sus miembros no sienten serlo y donde sus grupos,

a lo interno, están también divididos. Por supuesto que, la resulta de este mecanismo es un sujeto desintegrado, lo cual implica de antemano la ruptura de los lazos sociales que toda comunidad requiere para serlo. Lo que la exclusión como mecanismo rompe es ciertamente el lazo social que mantiene unida a la comunidad y genera en consecuencia el aislamiento entre los sujetos y entre los grupos para, en definitiva, producir la institucionalización de la desintegración.

Fue claro entonces por qué se encontraron luchas entre grupos, desagradados entre los diferentes miembros de la comunidad, desarmonía y desconfianza. Pero en particular debe mencionarse que todos los actores perciben que la institución no los valora, ni los defiende. El grupo estudiantil reconoce que no hay políticas de bienestar estudiantil para la defensa del estudiante, pero tampoco las hay para el empoderamiento de los derechos humanos que les permita tener herramientas como personas y para la vida; adujeron también que jamás se convoca la participación estudiantil en ningún hecho que tenga que ver con la Universidad como organización. La misma interpretación fue develada por los grupos del personal administrativo y de servicio, pero no así por los docentes.

Un último sentido develado fue el otorgamiento de premios, beneficios u otros similares, los cuales solo benefician e involucran a amigos o familiares y la igualdad en su obtención jamás ha sido pensada por los actores sociales; antes bien reconocen que el procedimiento es éste y no reclaman, ni objetan la situación aun y cuando les pudiera corresponder el beneficio.

El control social

El fenómeno de la violencia devino en otro mecanismo: el control social. Éste condujo al sujeto de manera sistemática y repetitiva a la asunción de la alienación como proceso de transformación. Ciertamente el concepto *control social* devino de los estudios sociológicos al tratar la necesidad de estudiarlo en aras de la desviación de las relaciones de sociabilización, según Parsons. Por supuesto que el concepto refirió a los procesos armónicos y de consenso que deben llevarse a cabo para que las personas que conforman la sociedad puedan convivir.

Así, el control social es necesario toda vez que promueve condiciones de normalidad social que permiten que los sujetos sociales vivan en sana convivencia. Las normas tienen por objeto ajustar al individuo a la sociedad a la cual pertenece en el cumplimiento de acuerdos (Guinsberg, 1996).

El acercamiento al concepto tuvo una visión benéfica de lo social, sin embargo, no dejó de contener un componente coercitivo de implantación de normas reguladoras. El control social implicó, sociológicamente, un mecanismo de equilibrio; sin embargo, Guinsberg (1996) aseveró que algunos sujetos no se integran y opera en ellos una integración negativa que los aliena y los inclina a desafiar el equilibrio y a retar a otros a hacerlo. El control social puede hacer aparecer entonces de manera negativa y constituir sociedades desviadas y legitimadas por las prácticas culturales de des-integración y dese-equilibrio.

Este tipo de control social negativo fue el que emergió en la Universidad, por cuanto su esencia estuvo atravesada por la violencia como relación social entre los sujetos. Por esto los propios procesos de intersubjetivación dieron cuenta de sujetos *alienados* que se perciben a sí mismos fuera de la propia organización, fuera de lo que ella es, no pertenecientes, no comprometidos, no identificados y sin sentido de comunidad.

La Universidad está en el afuera de ellos mismos; ellos acuden a ella, pero no se sienten parte de ella. Lo normal en una Universidad sería asumir que siendo ésta una comunidad de intereses espirituales todos encontrarán desarrollarse como humanos y se interrelacionarán de manera armónica y solidaria en el marco de valores como el respeto, la valoración a la diversidad y la pluralidad y la valoración del Otro como Otro que me construye a mí. Pero, la UPEL-IPB como contexto dejó ver el desequilibrio y la desintegración entre las personas y los grupos, hecho realidad en sentimientos, cogniciones y comportamientos; ejemplos de fueron los discursos y las acciones:

(a) El lenguaje usado por el profesor para dirigirse al estudiante es irrespetuoso, amenazante, discriminador, vejatorio de la persona, pero no solo entre ellos, sino entre los miembros de la comunidad no hay una ética del discurso en la cual se respete al Otro por ser

Otro; se intimada, amenaza, se reta a otros, se ofende, se calumnia, se ataca a la persona y entonces puede estipularse que el lenguaje no se asume como un vehículo comunicacional en el que fluyen los sistemas de significación contenidos en los actos de habla, así como la reducción de éstos a sentidos específicos que convocan a una interpretación de la realidad, sino que el lenguaje es un instrumento de amenaza, de ataque a la persona, de destrucción de lo humano.

(b) Algunos algunos docentes han ejecutado acciones para canalizar la actividad de los grupos estudiantiles conocidos como "colectivos", bajo la idea de que siendo estudiantes necesitan orientación y conducción, pero otros docentes coaccionan a dichos profesores para que no actúen; la retaliación política de ser miembro de un grupo u otro se objetiva en procesos administrativos, ascensos, otorgamiento de derechos u otros; momentos clímax de violencia como el ascenso laboral; el trabajador se amolda a la cultura existente para defenderse; los premios (como ascensos, traslados, beneficios u otros) se gozan con eficacia cuando hay nexos parentales y de amiguismo.

(c) El discurso y las acciones dan cuenta de cuanto se aprende a vivir en control social negativo (de desequilibrio y desintegración). Estos se hacen efectivos en los comportamientos que se develaron: se usa la evaluación estudiantil como arma eficaz de dominación al estudiantil; se usa la evaluación del desempeño como venganza; se aprende a evitar estar en medio de conflictos; se aprende a tomar partido de un lado o de otro de los grupos políticos; se aprende a callar y no opinar en cuanto a la violencia intrainstitucional; se aprende que en la Universidad nadie te protege; se lucha entre los miembros de un mismo grupo, lucha entre los miembros de grupos distintos; se silencian hechos violentos; se coacciona a otros; se aplica retaliación; se usa el amiguismo o el parentesco para tener beneficios por encima de los otros; se vive en inequidad y se buscan otras estrategias a través de las cuales encontrar el cumplimiento de la norma, pero sin protestar por el estado de Derecho; se aprende a aceptar el poder como una forma de jerarquía que domina y hace violencia; se aprende a aceptar al *Doctor* como una persona cuyo conocimiento le permite ser arrogante y altivo; se aprende que

los actos administrativos tendrán obstáculos u omisiones y se hace normal que sean difíciles de ejecutar; se aprende a hacerse el desentendido; se aprende a estar ausente del trabajo y a sentir desgano al trabajo; se decide no involucrarse en hechos que puedan comprometer; los sujetos sentían que la Universidad antes era una resguardo de lo que ocurría en el afuera del país, pero la violencia interna destruyó esa muralla protectora y quedó la indefensión, la inseguridad, la desesperanza y la tristeza como sentimientos de un sujeto alienado totalmente.

Este sujeto universitario nos mostró una realidad esencial de la comunidad universitaria: no ser capaz de expresar su potencial humano, porque su comunidad universitaria es un espacio donde él no satisface su propio ser y por ello actúa como no se espera, así su humanidad resulta inoperante y su vinculación contextual es solo de mero espectador pasivo a quien no interesa ni afecta lo que ocurre en ella.

Una concienciación del fenómeno

La violencia fue un fenómeno cultural en el escenario de la comunidad universitaria que generó una forma de sociabilidad y de relaciones humanas conflictivas, fracturadas y deterioradas legitimada y naturalizada por un modelo hegemónico de dominación y poder hecho práctica discursiva y de acción para la construcción del sujeto social que en ella hace vida (estudiante, docente, personal administrativo y de servicio) desde mecanismos específicos y determinados. Opera en múltiples mecanismos sobre los sujetos sociales que hacen vida en la comunidad universitaria y menoscaba la levadura espiritual universitaria, en tanto ésta se sostiene en el desarrollo trascendental del hombre. El sujeto construido socialmente por este fenómeno emerge distinto, de acuerdo a la incidencia de los mecanismos diversos, a saber:

Cuadro 1

Construcción del sujeto social (universitario) desde los mecanismos de violencia que operan

Mecanismo de violencia	Sujeto emergente
Disciplinamiento social	Vulnerable
Exclusión	Desintegrado
Control social	Alienado

Nota: Elaboración propia.

Si se observa detenidamente esta tipologización del sujeto social requerimos volver a pensar la Universidad. La concienciación que convocó lo fenomenológico instó a hacerlo, pero los hallazgos aún más. Es meritorio y prescindible visibilizar el fenómeno de la violencia como configurador de la cultura que la UPEL-IPB posee. No porque éste fenómeno sea un flagelo social (que lo es) que debe ser atendido por todos, sino por el simple hecho de volver a preguntarnos acerca de la Universidad misma como organización. Porque acaso estos hallazgos y este tipo de sujeto caracterizado ¿es ciertamente representación de lo “universitario” ?; en esta descripción de la realidad de Universidad puede encontrarse la noción de “comunidad de intereses” ?, ¿puede este sujeto vulnerable, desintegrado y alienado ser el hombre que entendió lo trascendental de lo humano que ha debido ser su experiencia universitaria?, es más, ¿puede ser ese sujeto así caracterizado ser el hombre que el país requiere para su desarrollo?

Una conciencia crítica requiere urgentemente reconocer que la naturaleza universitaria se socavó cuando este fenómeno ingresó a la Universidad y cuando se permitió (como responsabilidad de todos y cada uno de los grupos y de las personas que hacen vida en la comunidad universitaria) su desarrollo y consolidación. Una diagnosis dolida y de ruptura fue lo que devino de estos hallazgos que dan cuenta de unos sujetos antiuniversitarios y de la asunción de una realidad contextual conflictiva en la cual las propias subjetividades entran en deshumanización.

Entonces, necesario fue aceptar que no vivimos en normalidad dentro de la Universidad y hubo que declararlo, y por normalidad se reconoce "el respeto o cumplimiento de una norma o condición mayoritaria imperante en un determinado marco social" (Guinsberg, 1996, p. 12). La norma universitaria sería los intereses espirituales, sería el desarrollo del hombre que en ella hace vida y construye su vida, sería la formación de un sujeto empoderado de sí para aportar con sus capacidades y conocimientos a toda la comunidad, un sujeto no contaminado, ni contaminable de los vicios de la organización, un sujeto con personalidad y arraigo, integrado a sus grupos y con sentido de comunidad, amparado por un estado de Derecho y de aplicación de la justicia, todo lo cual lo hace emerger de sus propios procesos de subjetivación como un sujeto armónico y solidario en aras del bien común de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Pero como la violencia opera en la Universidad en la existencia cotidiana y a escala social entonces se generó una suerte de antimarcha que es absolutamente contraria a lo que la Universidad es.

Briceño León *et al.* (2012) explicaron que cuando tratamos la violencia, tratamos a la sociedad y específicamente revisamos su sociabilidad, sus arreglos y modos de convivir y sus modos de solucionar conflictos. En ello podemos observar una *dinámica general de la violencia* y encontrar explicaciones. En el escenario universitario ella se organizó a lo largo de la experiencia de la vida universitaria, se arregló en mecanismos y en una convivencia conflictiva que, por supuesto, no tiene maneras de resolver problemas, sino que se contienen e inmovilizan en el conflicto mismo.

Al revisar la Universidad como comunidad, sorprendió cuán visible era el fenómeno que apenas se atisbó al inicio del proceso de investigación y cómo se había gestado sin la propia preocupación consciente de los actores sociales. La respuesta fue obvia, la violencia se hizo cultural (Galtung, 2009) y así se coló imperceptible en la cotidianidad.

La violencia que preocupa siempre es la directa, porque su daño físico angustia y teme el sujeto. A pesar de haberse develado que ha habido momentos de violencia directa, los más se refirieron más bien a la violencia indirecta, cuyas manifestaciones no se ven porque no

causan daño físico, sino que son elementos constitutivos invisibles: poder, imposición, intersubjetividad, subjetividad, existencia cotidiana y escala social, todos amalgamándose de manera incesante en una dinámica general compleja “de relaciones, afectos, vivencias compartidas y enfrentadas, atracciones y rechazos, solidaridades y conflictos” (Moreno, 2011, p.04) entrelazando una humanidad caótica y anormal.

La Universidad como contexto y escenario de violencia

Si violencia es un *tipo de relación social* para Briceño León (2007), en la Universidad es más que ello; es una imposición que tiene una existencia social avalada por factores culturales que soportan y permiten esa deliberada acción y discurso. Lo más preocupante de este fenómeno en el escenario universitario es que se hace sustrato ontológico constitutivo de la levadura espiritual universitaria que forja, fragua y crea al hombre en un modo latente o explícito que se hace común, justificado y legítimo.

No es, naturalmente, la violencia un fenómeno configurador de lo universitario, toda vez que al revisar la concepción de la Universidad en Venezuela hemos determinado que ella es sustancialmente contexto y espacio de la condición humana, de los altos ideales y valores, de la ética y la moral que eleva la condición humana. Siendo así no cabría siquiera permitirnos la idea de una relación posible violencia-Universidad. Sería incluso una política de la anti-política darnos cuenta que la organización, cuya existencia remite al fortalecimiento de la condición humana, permitió y permita que la violencia haga también de ella un espacio.

Siendo así, lo natural a la Universidad que aspira ser una *comunidad de intereses espirituales* sería ser una comunidad en la que se inste a lo natural-humano, esto es realizar lo mejor de él. Si, por lo contrario, hemos devenido en una interpretación que nos lleva a pensar en una Universidad que como contexto es expresión de la violencia, entonces también devenimos en el hecho que la Universidad no obra en su propio cometido, el cual es, en Venezuela, reunir a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Ciertamente, lo violento no remite a un valor trascendental del hombre, es por lo contrario, no natural y no voluntario.

Ello implica la necesidad de re-pensar a la Universidad como una comunidad que contraria a su naturaleza obra en la forja de un sujeto (universitario) que está siendo socialmente construido hacia un valor fuera de sí, como humano. Lo cual nos hace recordar las palabras de Jean Paul Sartre -en el prólogo a Fannon (1963)- cuando aseveró que en nombre de una pretendida aventura espiritual se ahogaba a la humanidad. La verdadera experiencia universitaria debe ser, justamente, contraria a la violencia. Debe ser, en palabras de Sartre, no homogénea (sino plural), independencia (y no dependencia), liberación (y no sometimiento) y emancipación (y no sujeción). En consecuencia, la Universidad como contexto no sería eso que Sartre nominó como un *complejo juego de relaciones para enseñar a derrotar*.

Acerca de la infecunda comunidad de intereses espirituales

Si una Universidad es sustancialmente contexto de la condición humana, de los altos ideales y valores, de la ética y la moral que eleva dicha condición en la cual la natural trama de relaciones humanas -con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones- es entonces justamente esa naturaleza la excusa para enseñar que lo humano es *naturalmente diferente* y que vivir en esa diferencia y aprender no solo a respetarla, sino a valorarla debe ser la normal experiencia universitaria.

¿Qué escenario puede ser para un sujeto tan diverso como el escenario universitario? Vivir la experiencia de ser universitario comporta a los sujetos relaciones sumamente diferentes, por cuanto sus actores son esencialmente diferentes y lo prepara y capacita para vivir en diferencia, en pluralidad y en conflicto y en el marco de esa pequeña sociedad, que es la comunidad universitaria, en la cual las experiencias y los aprendizajes deben hacer práctica cotidiana de valorar la diferencia y la pluralidad y arrostrar de manera pacífica los conflictos, sea dentro del aula de clase, en el espacio laboral y en los espacios de la Universidad y con cualquiera de los otros miembros que hacen vida dentro de ella.

Es una ciencia de la alteridad. Eso que Sartre llamó *El ser y la nada* (1943) como conciencia de sí mismo y del Otro. El escenario universitario debe obrar por ser un espacio

para que esa de sí-para, esto sea de sí mismo para que con el Otro se desarrolle. La conciencia sartreana fue teorizada como una conciencia de sí (del en-sí propiamente) y una conciencia de sí-para. En el primer caso, la conciencia de sí como ser. El problema de la violencia, fenomenológicamente interpretado, se halla justamente en el hecho de la imposibilidad de ese ser en-sí, de configurar ese sí mismo con el Otro (Iribarne, 2005) y entonces la emergencia de la violencia se convierte en un fenómeno que da cuenta de una relación del en-sí que niega la igualdad básica de los hombres.

Esto es: un hombre es un sí y en sí mismo es Otro para otro hombre que a su vez en un en-sí; lo mismo aplica si cambiamos la perspectiva y miramos primero al segundo hombre y luego al primero. Lo cual nos permite mirar que todo hombre es un en-sí y Otro, a la vez. El caso de la violencia como fenómeno reside en el hecho de que el hombre que actúa como violento no mira en el Otro a un en-sí, esto es, no es para él un hombre igual a él. He allí que la igualdad básica -la igualdad humana que Arendt defiende como la unicidad de la multiplicidad humana que debe ser objeto de la naturaleza de lo político, en el marco del respeto a lo humano que hay en cada cual- no se halla en la conciencia del violento y por ello la emergencia de la violencia es, en definitiva, cuenta, una conciencia desigual de dirigirse al Otro.

Si es así, en consecuencia, *el nos-otro que debe ser la Universidad* se fragmenta y la posibilidad de vivir la experiencia universitaria como fecunda experiencia de la naturaleza humana, diversa y compleja de por sí, queda fragmentada e imposibilitada. La intersubjetividad que asegura la cultura política se soporta sobre la base de un en-sí sobre Otro y la naturaleza de la esfera política universitaria -que debió residir en ese aprendizaje cotidiano de la diferencia, la pluralidad y el conflicto que siéndolo nos hace ser únicamente humano- se desarrolla y se consolida en un perenne ciclo de serpiente que se muerde la cola, en un patrón político-cultural, y *en cuya incensación la comunidad de intereses espirituales que es la Universidad se torna infecunda* y con infecunda también vienen adjetivaciones como infructífera, improductiva y árida y, por ende, inhumana que es muchísimo más de lo que hubiéramos querido encontrar en esta Tesis

La comprensión del proceso de sociabilidad de lo universitario como cultura política de la diferencia, de la diversidad, de lo plural y conflictivo debe ser la más fecunda experiencia universitaria para el universitario. Sin embargo, el modelo de actor social y la escena social (Schutz, 1974) que se develó mostró que una fenomenología de la violencia hecha cultura política es una historia vivida de desigualdad humana, construida en intersubjetividad y apropiada en subjetividad (por convertirse en cultura) en la que necesariamente siempre hay un en-sí que quiere subvertir al Otro, dominarlo, humillarlo, imponerse sobre él, doblegarlo. Pero en el escenario de lo universitario esta realidad develada es una irresponsabilidad, por cuanto el mismo Sartre (1943) afirmó que una teoría general de la experiencia del Otro era la empatía y que en ella, de naturaleza subjetiva, el en-sí podía ser libre de la elección originaria de ser solo en-sí, por cuanto él puede hacerse consciente sobre el mundo que lo rodea y de los otros en-sí que lo co-habitan con él. Y en esa medida, en ese nivel de conciencia de sí, el hombre se hace responsable de sí-para el mundo y para los otros que co-habitan con él el mundo.

La experiencia de ser universitario, tal y como se ha declarado, como comunidad de intereses espirituales, es una experiencia del para-sí sartreano, nunca una experiencia del en-sí que hace desigual al Otro. Pero, tal y como lo hemos hallado, esta Universidad, escenario del fenómeno de la violencia como cultura política subjetivada, da cuenta de una infecunda comunidad de intereses espirituales donde el hombre no aprende a ser para el Otro y por ello aprende más bien a estar derrotado, recordando también a Sartre.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Ávila, E., Rivera M., Rivera, E. (2019). Reseña bibliográfica: proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso de investigación. *Revista Educare*, 23 (1), pp.218-226.<http://dx.doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.18>
- Balestrini, M. (2002) *Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación*. Editorial Consultores y

Asociados.

- Briceño-León, R. (2007). *Sociología de la violencia en América Latina. Colección Ciudadanías y Violencias*. Volumen 3. FLACSO.
- Briceño-León, R., Ávila, O., Camardiel, A. (2012). *Violencia e institucionalidad. Informe del Observatorio Venezolano de Violencia 2012*. Alfa.
- Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP), Centro de Investigación Social (CISOR) (CECODAP-CISOR) (2014). *Proyecto Significados de la violencia escolar. Municipio Baruta 2013-2014: Fase 3: Informe Final, Mayo-Agosto 2014*. Autor.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Autor.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus.
- Cook y Reichardt (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (5ª Ed.) Morata.
- De Marinis, P. (2010). La comunidad según Marx Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Revista Electrónica Papeles del CEIC*, 58 (1), 1-36. <file:///C:/Users/Acer%20Aspire/Downloads/Dialnet-LaComunidadSegunMaxWeber-3257441.pdf>
- Durand Ponte, V. (2004). *Ciudadanía y Cultura política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1992) *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la "modernidad"*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fannon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (2009). Teorías de conflictos. *Revista Paz y conflicto*, 58 (1), 60-81. <file:///C:/Users/Acer%20Aspire/Downloads/Teoria de Conflictos de Johan Galtung.pdf>
- Guinsberg, E. (1996). *Normalidad, conflicto psíquico y control social. Sociedad, salud y enfermedad mental*. (2º Ed.). Plaza y Valdés.

- Husserl (1962) Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica. (2ª Ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Iribarne, J. (2005). *Fenomenología y Literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kemmis, S., MacTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. (3ª Ed.). Laertes.
- Ley de Universidades (1970). (Decreto N°1429). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Septiembre 8, 1970.
- Lotman, I. (2000). *Semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Cátedra.
- Mantecón Movellán, T. (1997). *Conflicividad y disciplinamiento social en la Cantabria Rural*. Universidad de Cantabria.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Moreno, A. (2011) *La violencia en Venezuela 2011 se renueva y profundiza*. <http://es.scribd.com/doc/75069927/Alejandro-Moreno-Olmedo-La-Violencia-en-Venezuela-2011-Se-Renueva-y-Profundiza#scribd>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Temas de salud: violencia*. <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Osorio, F. (1999). El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica. *Revista Cinta de Moebio*, 5, 119-128. <https://www.moebio.uchile.cl/05/osorio011.html>
- Pérez Serrano, G (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. (4ª Ed.). Narcea.
- Prieto Figueroa, L. (2006). *El Estado docente*. Ministerio de Educación y Deportes, Fundación Biblioteca Ayacucho y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Programa Naciones Unidas (PUND). (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. USA: PNUD. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>
- Real Academia Española (RAE) (2019) *Diccionario de la Lengua Española*, Edición del Tricentenario. <http://dle.rae.es/>
- Rizo López, E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social?. *Polis*. 15, pp.1-17 <file:///C:/Users/Acer%20Aspire/Downloads/polis-5007.pdf>

- Sánchez, E. (2000). *Todos con la esperanza*. Universidad Central de Venezuela, FHE-CEP.
- Sartre, J. (1943). *El ser y la nada*. Gallimard.
- Sejourne, L. (1972). *América Latina. Antiguas culturas precolombinas*. (19ª Ed.). Siglo XXI.
- Schutz, A. (1974) *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Amorrortu.
- Strauss, A., Corbin, J. (2005) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Tünnerman, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina*. Educa.
- Tylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós
- Uslar Pietri, A. (1949-1989). *De una a otra Venezuela*. (6ª Ed.). Monte Ávila.
- Zemelman, H. (1990). *Cultura y política en América Latina*. Siglo XXI.

CAPÍTULO IX

LOS SABERES DIDÁCTICOS EXPERIENCIALES: REFLEXIONES PARA EL ABORDAJE DE UNA PROBLEMATIZACIÓN

*EXPERIENCEAL TEACHING KNOWLEDGE: REFLECTIONS FOR
ADDRESSING A PROBLEMTIZATION*

Yovany Alberto Arroyave Rave
Universidad de Antioquia
Colombia

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000809>

Resumen

El artículo hace parte de la primera fase del proyecto de tesis doctoral titulado *Posibilidades estéticas de la reconfiguración de los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales: reflexiones para el abordaje de una problematización*. El propósito de esta reflexión teórica es reconocer la relevancia y trascendencia de los presupuestos ético-estéticos en la reconfiguración de los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales. Se parte de la pregunta ¿Cómo desvelar los saberes *experienciales ocultos* en los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando los narran en sus prácticas pedagógicas? Esta investigación sigue la triada dialógica hegeliana de tesis, antítesis y síntesis, que articula las partes y el todo de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. A partir de esta mirada, se concluye que este proceder le posibilita al hermeneuta identificar las formas en las que los maestros en formación narran su experiencia en la práctica pedagógica para desvelar, a partir de sus relatos, las reconfiguraciones que establecen de las nociones de *saber pedagógico* y *saber didáctico*.

Palabras clave: saber pedagógico; saber didáctico, saber experiencial; didáctica universitaria; experiencia estética; enfoque hermenéutico.

Abstract

The article is part of the first phase of the doctoral thesis project entitled *Aesthetic possibilities of the reconfiguration of pedagogical knowledge and experienceful teaching knowledge: reflections for the approach of a problematization*. The purpose of this theoretical reflection is to recognize the relevance and significance of ethical-aesthetic budgets in the reconfiguration of pedagogical knowledge and experienceful teaching knowledge. It is based on the question How to reveal the experience knowledge hidden in the pedagogical and didactic knowledge of the teachers in formation of the Faculty of Education of the University of Antioquia, when they narrate them in their pedagogical practices? This research follows the Hegelian dialogical triad of thesis, antithesis and synthesis, which articulates the parts and the whole of qualitative research with hermeneutic approach. From this view, it is concluded that this action allows the hermeneuta to identify the ways in which teachers in formation narrate their experience in pedagogical practice to reveal, from their accounts, the reconfigurations they establish of the notions of pedagogical knowledge and didactic knowledge.

Keywords: pedagogical knowledge; didactic knowledge, experiential knowledge; university didactics; aesthetic experience; hermeneutic approach.

Introducción

La reflexión teórica que ofrece este artículo emerge de un proyecto de tesis doctoral cuyo propósito principal es identificar el lugar de la experiencia estética de los maestros en formación MF cuando estudian y ponen en escena las didácticas que hacen parte de sus saberes profesionales. Este propósito conduce a la observación detallada de las estrategias, propuestas y secuencias didácticas que los MFrelatan cuando se refieren a sus prácticas pedagógicas y acuden a diversos referentes que les sirven como andamiaje teórico. Esos relatos se convertirán, en otro momento de la investigación, en narrativas apócrifas, piezas portadoras de los saberes experienciales inmersos en las concepciones didácticas y pedagógicas de los maestros. De ahí que la pregunta central se plantee en los siguientes términos: ¿Cómo desvelar los saberes *experienciales ocultos* en los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando los narran en sus prácticas pedagógicas?

La investigación es de índole cualitativa, con un enfoque hermenéutico. Se compone de una estructura hermenéutica, un proceder hermenéutico y un procedimiento, componentes que le dan sentido al tránsito de la duda a la creencia del hermeneuta.

En este proceso de investigación se acoge el modelo denominado con el acrónimo *Praxis'* que recoge los conceptos de *prejuicios, reflexión, análisis, comprensión, comparación, interpretación y síntesis*, los momentos metodológicos diseñados para enfrentar los relatos y entrar en el procedimiento hermenéutico. Este último, traza un camino desde la vivencia, la historia de los conceptos, el estado de la cuestión, el acopio de la información y la conversación con la comunidad para establecer acuerdos con *la cosa creada*. En este modo de investigar son fundamentales las conversaciones y los encuentros, así como los diálogos, al provocar una comprensión de los conceptos y un acercamiento al problema de investigación. Los encuentros con las autoridades en el tema incluyen el interés del hermeneuta-investigador por la experiencia estética, en una perspectiva polifónica. De allí la importancia que tienen las

múltiples voces que resuenan en este texto objeto de consulta (los trabajos de grado de pregrado y posgrado de estudiantes de la Facultad de Educación de la UdeA).

La investigación se inscribe en el enfoque de la experiencia hermenéutica desde la perspectiva gadameriana (González, 2011b, pp. 125-143). De esta manera, la investigación hermenéutica comprende el todo (la experiencia estética) como anticipación de sentidos; y las partes (relato, saber didáctico, saber pedagógico) como unidades de significación. De cada parte se configura un todo y de este, emergen nuevas unidades que dan sentido al círculo de la comprensión. En este círculo se incluye la anticipación de sentidos, que tiene como uno de sus propósitos la comprensión del texto desde la historicidad de su contenido en busca de la verdad como una posibilidad, entre otras. Así, la verdad expresada en el relato se establece por medio del diálogo entre las preguntas y las respuestas que surgen del contacto del hermeneuta con la historia de su objeto de estudio. En este viaje al pasado se reconocen los rasgos que ese recorrido ha dejado en el presente y el diálogo con los textos cumple una función relevante: construir un acuerdo en relación con la cosa investigada (la experiencia estética) con el saber didáctico y el saber pedagógico en los procesos de formación de maestros.

La fusión de pasado y presente de lo investigado tiene un proceder hermenéutico cuyas partes son: el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, la historia de conceptos, el estado en cuestión, el acopio de la información, la cosa creada, el acuerdo con la cosa y la unidad de sentido. Este procedimiento incluye identificar cada uno de los elementos nombrados por el acrónimo. La *praxis* determina al ser y lo hace partícipe de una comunidad de indagación. Según González (2011b)

Así, desde las vivencias, donde habitan nuestros prejuicios, nos preguntamos, reflexionamos, analizamos y comparamos para comprender. Comprender no es reproducir el pasado del texto, resumirlo, participar en un significado presente, el significado común, en fusión de horizontes. La comprensión es una apropiación. Pero ninguna comprensión es acabada, nunca se comprende completamente, la comprensión no se cierra al futuro. (...) No hay predominio del ser sobre la cosa investigada, pues la fusión de horizontes no es lineal. Se

avanza mirando el pasado y se retrocede, reconociendo en la historia de los conceptos la proyección de sentido del problema dialéctico y la hipótesis abductiva (pp. 129-141).

De acuerdo con González (2011), el problema dialéctico se presenta como una triada dialógica en el contexto del problema de investigación, como una conversación entre la *tesis* (el ser): teoría aceptada por una comunidad científica y cuya pregunta pone en movimiento una *antítesis* (el no ser), eso que ha negado y complementado la tesis, y que tiene otra pregunta porque algo le falta. Por medio de la tesis y la antítesis se indaga en el pasado de *la cosa* en proceso de creación para, de esta manera, llegar a la construcción de un acuerdo con las autoridades en el tema. De este proceso surge *la síntesis* como una conciliación de los contrarios (tesis y antítesis) los cuales tienen la cualidad de eliminar y conservar el horizonte de sentido hacia el cual se dirigen. De esta construcción dialéctica emerge el problema que se formula por medio de una pregunta de investigación (p. 132).

Así las cosas, para responder a la pregunta (¿cómo desvelar los saberes *experienciales ocultos* en los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando los narran en sus prácticas pedagógicas?) se asume a estos sujetos como interlocutores durante la ejecución y la evaluación de la investigación. En este sentido, la hipótesis abductiva propone que la formación de maestros incluya la experiencia estética como un proceso de mediación que robustece y resignifica el saber didáctico y el saber pedagógico; para lograrlo, el proceder hermenéutico se convierte en el punto de partida para avanzar en el diseño de los instrumentos de esta investigación.

El viaje al pasado de la investigación ofrece un acercamiento a la historia de la educación colombiana, su génesis, esencia, naturaleza y estatuto gnoseológico-epistemológico. Se trata de hurgar en las capas ideológicas, políticas, culturales y sociales que la caracterizaron. Por esa razón, en este artículo el objetivo nuclear estriba en presentar el recorrido histórico pertinente alrededor de la reconfiguración de los saberes experienciales pedagógicos y de los saberes didácticos.

El recorrido histórico cobra sentido cuando los datos (las preguntas y los énfasis de

las diferentes perspectivas epistemológicas) se reflexionan y se pasan por el tamiz de la razón, a la luz de las nuevas preguntas. Ese es el ejercicio investigativo: razonar y comprender desde la hermenéutica y la abducción a partir de una pregunta que, apoyada en la dialéctica hegeliana, propone la formulación de una tesis, propone su antítesis y construye una síntesis.

Para alcanzar este propósito, propongo una mirada histórica de los saberes pedagógicos y didácticos para identificar la relevancia de otros saberes, latentes en esas interdiscursividades. Esa perspectiva favorecerá la comprensión del devenir de la educación colombiana, su génesis, esencia, naturaleza y estatuto gnoseológico y epistemológico, proyecto que obliga a indagar en las perspectivas ideológicas, políticas, culturales y sociales que la gestaron, estructuraron y moldearon.

La intención es hacer una lectura dialéctico-histórica de los saberes pedagógicos y didácticos en Colombia con el propósito de elucidar, a posteriori, otros saberes derivados de ellos, a saber, los experienciales que, en general, se han dejado de lado y se han desdeñado. Este documento, entonces, ofrece un avance sobre los relacionamientos teórico reflexivos que dan sentido a la problematización de la intención investigativa en curso del proyecto de tesis doctoral.

Problematización.

El planteamiento del problema que a continuación suscribo surge de la comprensión histórica de los saberes pedagógicos y didácticos y, a partir de esa panorámica epistemológica e histórica, se pretende identificar la relevancia de otros saberes presentes en esas interdiscursividades.

Argumentación de la tesis investigativa.

La formulación de la tesis, en clave dialéctica, parte del convencimiento de que, para comprender la historia de la educación colombiana (su génesis, esencia, naturaleza y estatuto gnoseológico y epistemológico) es necesario escarbar en nuestra historia desde el período colonial hasta 1971 para preguntarnos por la existencia o no de una orientación epistémica y

moralista²; esto es, católica, ataviada con los paradigmas universitarios medievales cuyo propósito central fue la moralización de la sociedad con los preceptos de la religión católica. Esa orientación se mantuvo intacta, independientemente de que el timón del poder político estuviera en manos de liberales o conservadores. Esta plataforma epistemológica determinó el quehacer pedagógico de las escuelas, las normales y de la educación superior.

Esta orientación católica, estructurada bajo los paradigmas universitarios medievales, tuvo como propósito nuclear la moralización de la sociedad a la luz de los preceptos de esa religión. Muestra de ello es el discurso del Dr. Nicolás Gaviria (1957), Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: creemos que la crisis moral que afecta a Colombia y también al mundo, en buena parte se debe a la crisis que la educación ha sufrido, al influjo de doctrinas escépticas en que la verdad y la moral han acabado por esfumarse, han dejado de ser tribunales para juzgar los actos de los hombres³.

En segundo lugar, señalo que, a finales de los años sesenta e inicios de los setenta del siglo XX, se generó una conciencia de cambio, como alternativa a ese horizonte conceptual⁴. Gracias a la asimilación del modelo pedagógico clásico y en consonancia con las propuestas instruccionales y conductuales norteamericanas, se consolida y resplandece entre los años 1971 y 1972 el movimiento estudiantil colombiano. Sus iniciativas se distancian del modelo educativo norteamericano y repudian, abiertamente, la guerra del Vietnam. Su intención antiimperialista y revolucionaria acuñaba como premisa fundamental la reivindicación de la autonomía universitaria y conducida, paradójicamente, por la utopía del cogobierno: profesores y estudiantes, en ejercicio de una corregencia que, abiertamente, declaraba la independencia de los sectores políticos tradicionales (Vélez, 2006, p. 34). Este movimiento proclamaba la relevancia del conocimiento científico en el estamento estudiantil que, hasta entonces, había sido precario en el país. Estos brotes de revolución sociopolítica, constituirían el entronque para un segundo movimiento que surgiría diez años después: el movimiento pedagógico colombiano.

En consonancia con lo anterior, en la década de los setenta la concepción de pedagogía

tradicional pestalociana⁵ de las Facultades de Educación en Colombia tenía como fin esencial la mirada hacia Dios, considerado el verdadero ideal de la vida humana y, por tanto, el fin último de la educación. El fin esencial de la educación era, entonces, la formación del ideal divino en el educando, la formación del *homodei*, del perfecto cristiano. En otras palabras, la puesta en marcha de un humanismo católico⁶.

La inserción de un modelo clásico⁷, en consonancia con la ejecución de las propuestas instruccionales y conductistas norteamericanas, gestó el híbrido perfecto que sustentaría el sistema educativo colombiano, el molde epistémico que cobijaría por décadas la educación y la profesión docente. Aquella “pedagogía clásica y moderna”, en palabras de Saldarriaga (2002), sería el caldo de cultivo para una revolución educativa a ultranza, pues esta propuesta sería la guía primera de la educación latinoamericana.

Así las cosas, desde 1870 hasta 1970 Colombia bebió de un modelo humanista católico que abarca y despliega el concepto de alma; que se enfoca en unas facultades y potencias, en unos derechos y deberes para con Dios, consigo mismo y con los hombres. El paradigma parte de un horizonte conceptual centrado en el saber moderno clásico⁸ (siglos XVI al XVIII); un saber pedagógico clásico, cuyas apropiaciones son católicas o protestantes (Saldarriaga Vélez, 2002, p. 130). La máxima de esta postura pedagógica es *el hombre será lo que sean sus maestros* (Restrepo Mejía, 1933; citado por Saldarriaga Vélez, 2002, pp. 65-70); de allí surgen una estructura moral y una propuesta didáctica de la caridad paternal y la corrección penitencial.

En cuanto a la didáctica, su visión se centraliza en los avances de las técnicas disciplinarias, cuyo modelo lo constituyen los panópticos o cárceles europeas. El cuerpo docente mismo se codificará a través de los manuales de pedagogía y de las doctrinas del buen comportamiento, que se ocupan hasta de sus gestos (Caruso, 2005, p. 182). Esta visión mantuvo vigencia desde los siglos XVIII hasta mediados del siglo XX⁹.

Será la visión didáctica instrumental y normativa¹⁰ la que gobernará el universo educativo de los siglos señalados. En esta perspectiva epistémica, las características que asume la enseñanza se verán como un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas) que norman,

en una relación abstracta, el proceder del maestro en su labor (Díaz, 2009, p. 118).

Esta visión clásica de la didáctica se abstrae de las situaciones mediatas e inmediatas del proceso de aprendizaje; su interés en la prescripción de la enseñanza, la torna en una propuesta simplista¹¹ y, obviamente, reduccionista. Esta visión tecnicista de la didáctica la llevó a convertirse en un medio, un método o, si se quiere, una disciplina auxiliar de la pedagogía. Hoy esta corriente pedagógica pervive en algunas comunidades magisteriales en Colombia.

Con todo y lo anterior, la didáctica, como teoría de la educación en la posmodernidad, precisa del análisis de algunos problemas estatutarios¹² que le brinden legitimidad como saber científico y social. Este último, vinculado, infortunadamente, con el desdén social del cual “gozan” la pedagogía y la didáctica hoy. De ahí surge la pregunta que condensa la tesis:

¿Cómo influyeron los discursos educativos moralizantes e instruccionales en la construcción del concepto de pedagogía y didáctica en Colombia?

Argumentación de la antítesis investigativa

La tesis anterior requiere de una antítesis, la que esbozo a continuación.

En la década de los 80 (1983) aparece el proyecto denominado *Historia de las prácticas pedagógicas*, que ejercería una notable significación en relación con el movimiento pedagógico colombiano promovido por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE (García, 2003, p. 86). Comienza a posicionarse un nuevo campo que incide en el estudio gnoseológico, epistemológico, ontológico, histórico, discursivo y, por supuesto, fenomenológico de los estudios pedagógicos en Colombia. *Filosofía* y *pedagogía* constituyeron su plataforma epistemológica. Entre sus fundadores se destacaron figuras como Antanas Mockus, Alberto Martínez Boom y los profesores adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri.

Zuluaga y Echeverri asumen el debate y el liderazgo que, paulatinamente, posibilitó el tránsito de una visión pedagógica moralista a una visión arqueológica de la pedagogía¹³. Ellos, en conjunción con Martínez Boom y Antanas Mockus consideran que tal arqueología se debe

llevar a cabo mediante el análisis exhaustivo de las prácticas discursivas, sus formaciones discursivas precedentes y los aportes de las disciplinas¹⁴.

Las prácticas discursivas serán, según Zuluaga (1999, pp. 85-86), los procedimientos de un sujeto con un saber (cómo lo usa), obviamente, en el marco de las prácticas institucionales de ese saber. Y dichas prácticas, al incluir formaciones discursivas precedentes¹⁵, señalan, de manera pretérita, los caminos recorridos de ese saber.

En este marco arqueológico se entendió la pedagogía como saber. Su soporte concreto es el método (p. 45). Ese método no es el instrumental o tecnicista de la postura anterior, más bien, está sustentado por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro¹⁶.

Así las cosas, el concepto de saber pedagógico y su práctica constituyen el objeto de estudio de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX. Tal objeto amalgama dos saberes, el pedagógico y el didáctico. El primero es un saber¹⁷ que abarca todas las conceptualizaciones gnoseológicas y epistemológicas formuladas en el ejercicio histórico de la pedagogía; constituye el espacio epistémico en el que se cruzan las aproximaciones históricas y metodológicas en materia de enseñanza; desde las prácticas sociales hasta las prácticas discursivas del ejercicio pedagógico. De hecho, señala unos planteamientos epistemológicos, históricos, pedagógicos, fenomenológicos e, incluso, hermenéuticos en cuanto a la naturaleza de este saber:

El saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza. Se denomina saber pedagógico al conjunto de conocimientos sobre la enseñanza. Las dispersiones que recoge el saber pedagógico presentan, en sentido amplio, los siguientes objetos de discurso: estudios, educación, instrucción, didáctica, pedagogía y enseñanza (Zuluaga; 1999; p.97-98).

Estos pedagogos, indudablemente, reivindican la condición social e intelectual del maestro, lo posicionan como un ser reflexivo de su quehacer pedagógico. Aspectos que,

inevitablemente, marcaron el camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas e impulsaron una revisión de las categorías propias del ejercicio educativo. Esto es, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación y los contenidos, entre otros.

Dicha visión reclamó una concepción distinta del maestro, cuyo perfil se sintetizaba en cuatro aspectos: como sujeto de deseo, sujeto de saber, sujeto de ciencia y, por último, como sujeto político (Zuluaga y Echeverri, 1990, pp. 94-95). Un maestro que reconoce regiones de saber que se han formado ya en el interior de las prácticas sociales, ya dentro de las prácticas discursivas (Zuluaga, 1998, p.30). En la didáctica o la enseñanza, para ser más precisos, en términos de Zuluaga y otros (1999), constituye lo sustancial de la pedagogía (p. 9), en cuyo centro están el maestro y su saber.

Los intelectuales de este movimiento proclamaron a la pedagogía como disciplina¹⁸; sin embargo, independientemente de su coherentismo¹⁹ arqueológico, a la enseñanza la revistieron del estatuto *práctica de saber* (Zuluaga Garcés, 1999, p. 14), es decir, a la enseñanza la redujeron, simplemente, a una condición epistémica de práctica, pero a una práctica suscrita a un saber mayor, el pedagógico. Por tanto, en el sentido intelectual de este período, su estatuto de practicidad no debe invocar, como siempre se ha asumido, el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino su naturaleza precedente, la pedagogía. Una pedagogía²⁰

Como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza; relaciones escuela sociedad; enseñanza ciencia; enseñanza cultura; formación del hombre conocimiento y cultura; formación del hombre conocimiento sociedad, etc. (Zuluaga. 1999).

La práctica será, entonces, el criterio temático clave que motiva a ponerlo en relación con el concepto de didáctica en este modelo pedagógico arqueológico. Zuluaga (1999, pp. 93-94) señala que el concepto de práctica atiende a dos sentidos: uno, a la forma de abordar el saber

y sus elementos internos; y, el otro, que remite a las prácticas situadas por fuera de la institución del saber.

En suma, este proyecto pedagógico asume la pedagogía como teoría y práctica. La arqueología foucaultiana sería su marco de referencia y su metódica discursiva; la pedagogía estaría orientada por el objeto de estudio del filósofo francés, la historia.

En este contexto, vale lanzar la pregunta que expresa la antítesis:

¿Cómo se origina, posiciona y evoluciona el discurso del saber pedagógico y del saber didáctico en Colombia?

Argumentación de la síntesis investigativa

Es el momento, entonces, de proponer la síntesis.

Runge Peña (2002, pp. 3-26)²¹ se distancia de algunos de los planteamientos de Zuluaga y señala la necesidad de repensar la pedagogía desde otros parámetros e investigar la historia de la pedagogía con otros procedimientos metodológicos. Este investigador, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y líder del Grupo Historia de las prácticas pedagógicas (GHPP), afirma que los trabajos de la autora relacionados con los conceptos de *saber* y *práctica* son crípticos. Amplía el concepto de *práctica pedagógica*, al incluir que éste abarca intencionalidad, racionalidad, funcionalidad, normatividad, performatividad, teatralidad, corporalidad, mimesis, contingencia, espacio de juego y poder, motivación, orientación, finalidad, hábitos, esquemas corporales, gestuales y rituales (Runge, 2002, p. 8).

Si bien para Zuluaga en “el concepto de saber” se localizan discursos de muy diferente nivel (Zuluaga, citada en Runge, 2002, p. 11), Runge aclara que debe mirarse bifocalmente; esto es, como *saber pedagógico disciplinar* y como *saber pedagógico profesional*²² (p.11). Apoyado en Erich Weninger (1953), considera los tres grados tripartitos del concepto saber: (i) reglas, opiniones, representaciones de la educación no explicitadas o formuladas; (ii) saber de la experiencia, saber de la acción; y (iii) la praxis cargada de la teoría, es decir, todo un modelo de formación a seguir (Runge, 2002, p. 13).

Ahora bien, aunque Runge no se ha interesado explícitamente por el saber didáctico, es

menester arriesgar inferencias en relación con sus posturas teórico-pedagógicas que, sin duda, pueden proponer un horizonte conceptual didáctico. Indica, por ejemplo, que su campo de reflexión se circunscribe a los estudios antropológicos y pedagógicos que se ocupan del hombre en tanto *homo educandus, educabilis et formabilis* (Runge & Garcés, 2011, p.17) y, a partir del concepto *Bildsamkeit* o *formabilidad*, despliega el sustrato de su postura pedagógica. A manera de tesis, plantea:

Partiendo del presupuesto de formabilidad humana o educabilidad, la antropología pedagógica se abre a la interdisciplinariedad y a la crítica sociocultural que permite ver la dimensión social e histórica de la profesión docente, de la práctica educativa, de los contenidos, de los énfasis en ciertas capacidades, de los ideales de hombre y mujer, entre otros (p. 18).

Si en la dimensión social e histórica de la profesión docente se encuentra la didáctica, valdría señalar que, esta última, reclama de la antropología las posibilidades de transformación del maestro mediante acciones pedagógicas que incluyen la dimensión teórica, reflexiva, contextual y práctica²³. Estas posibilitan a dicho sujeto el despliegue de su saber profesional, disciplinar y experiencial. De ahí que “la didáctica se asuma en esta postura con sus dos naturalezas epistemológicas: como teoría y práctica, la didáctica juega un papel muy importante en el sentido de que, como conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos), le debe permitir al docente llevar a cabo de la manera más adecuada su tarea de enseñar (docencia)” (Runge, 2013, p. 208).

Así, aquella antropología pedagógica, interesada en las transformaciones internas del sujeto, demandará un saber didáctico reflexivo, cuyo acontecer pedagógico no podrá “ser pensado al margen de las culturas y de los contextos... que permiten ver las realidades y tendencias sociales educativas” (p. 17).

En consonancia con este pensamiento, a finales de la década de los noventa emerge en Colombia una didacta²⁴ que posiciona este saber como sistema, mediación y reflexión. La

profesora González (2009) anclará en el archipiélago colombiano el modelo epistemológico sistémico de los procesos conscientes que encuentra en la didáctica general, cada uno de los componentes²⁵ del sistema, a saber: contenido, método, forma, medio y evaluación. Señala que la didáctica es un sistema complejo, porque: “Atiende al proceso docente educativo, un proceso en particular más sistémico, organizado y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes y en un espacio determinado: la institución docente” (p.19).

Acude a este modelo epistemológico para señalar que el proceso docente educativo es el objeto de estudio de la didáctica, y lo define como:

un modo sistémico y eficiente, a la formación de nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia (González, 2009, p. 10).

Sin renunciar a este enfoque produce un giro epistemológico notable, cuando crea la línea Doctoral en Educación Superior que, al retomar la investigación cualitativa con enfoque histórico hermenéutico, lanza una propuesta en el que las didácticas generales y específicas que se abordan en la educación superior encuentran un nuevo horizonte de sentido para las prácticas pedagógicas en la universidad.

Así, en una nueva apuesta pedagógica y didáctica, González y Grisales (2006) asumen el acontecer didáctico como una teoría de la enseñanza que media *en, por y para* el saber. Parten de los postulados de Chevallard (1991), para explicar el lugar del saber sabio y el saber enseñado en la didáctica general, así:

El saber sabio hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento, donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes, tienen sus respectivas manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber sabio elabora su propio discurso, que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético” (González Agudelo & Díaz Hernández, 2008)

Por tanto, es imprescindible considerar en el acontecer didáctico *las prácticas de enseñanza*. Al respecto, Litwin, señala:

[...] Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. [...] Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza (1993).

Es el momento, entonces, de plantear el problema de manera precisa.

En los dos últimos siglos, el corpus de investigaciones pedagógicas²⁶ en Colombia aborda categorías como: educación, formación, currículo, textos escolares, cognición, lenguaje, identidad, cultura, docente, estudiante, conocimiento, disciplinas, pedagogía, violencia, no violencia, género, cultura académica, modelos pedagógicos y curriculares, discurso pedagógico, narrativas, tics, entre otros. En este, es dable resaltar las investigaciones financiadas por Colciencias, especialmente las publicadas en los últimos veinte años.

En primer lugar se valora el legado de la arqueología del saber pedagógico, iniciada en su momento por Zuluaga, Boom, Mockus y otros²⁷. Más adelante se encuentra el grupo de investigación de Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia que se fundamenta en un modelo arqueológico foucaultiano binario pues, apoyado en razones históricas y estratégicas, aborda el devenir de la pedagogía en Colombia²⁸.

Cada uno de estos grupos fundamenta sus postulados a partir conceptos clave. Zuluaga (1987) convierte el saber pedagógico en el nodo metodológico de sus investigaciones al considerar que éste saber posibilita al maestro:

Explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio cultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; [sus relaciones] con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso” y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo o de apoyo para su conformación (1987, p.26).

Así, para la década de los ochenta, Zuluaga (1984), Zuluaga y Echeverry (1987), Quiceno (1988), Martínez Boom (1981), entre otros, aportan significativamente al campo de la pedagogía. Posteriormente, vendrán los trabajos de Noguera y Castro (1989), Álvarez (1995) y Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997), todos ellos cofinanciados por Colciencias, Fundación Foro Nacional por Colombia y las Universidades de Antioquia, Nacional Pedagógica y del Valle, según Álvarez, A.; Noguera, C. E.; Castro, J. O. (2000).

La mayoría de estos autores, parten de las metadefiniciones de la noción metodológica de saber pedagógico, entendido por Vasco (2011, p. 232) como “el saber que el maestro pone en práctica cuando enseña (...) ese saber en el hacer de la enseñanza”. Martínez Boom (2009, p. 7) la asume como “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de enseñanza y la adecuación de la educación en sociedad”.

Estas concepciones de saber pedagógico, al menos en Colombia, ubican a la didáctica como un apéndice de la pedagogía. Cabría decir que dicho saber justipreció el saber enseñado. Ese saber enseñado constituía un instrumento de la pedagogía, constituyó el foco epistémico del

francés Yves Chevallard (1991), quien señala la necesidad de trascender de un saber disciplinar, para su caso eminentemente matemático, a un saber enseñado. Un saber didáctico que en la última década del siglo XX, es desdeñado por algunos intelectuales del campo de la pedagogía. Esta falta de interés por la didáctica genera un vacío epistemológico que repercute en la enseñanza de las disciplinas. Así, a comienzo de 2000, en Colombia, las construcciones saber pedagógico y saber didáctico, como toda construcción posmoderna, entran en crisis.

Si se unen sus postulados a los de Zuluaga y Runge se encontraría una tercera vía, un puente epistemológico. Es decir, entre el saber pedagógico y el saber didáctico se encuentra un saber experiencial, un saber que funge como el eslabón encargado de poner en movimiento a los dos primeros. El interés fundamental es superar la condición de apéndice de la didáctica respecto de la pedagogía; otorgarle a la didáctica el lugar de punto de partida y de llegada para narrar las prácticas pedagógicas de quienes se forman como maestros, como profesionales de la educación en Colombia que aportan al avance del saber pedagógico y el saber didáctico como conceptos clave de su quehacer y formación. Esta última, comprendida en su dimensión ético-estética, pues la narración de la experiencia pedagógico-didáctica pasará por los aportes de la hermenéutica y la abducción reconfigurando así dichos saberes. Por ello, considero claves los aportes de docentes como Ortiz (2008), Murillo (2016) y Suárez (2011), entre otros, a quienes abordo en el marco teórico.

En otras palabras, la reflexión en torno de tres experiencias trazará el camino para avanzar en la comprensión de este problema: (i) la experiencia pedagógica, didáctica y disciplinar; (ii) la experiencia hermenéutica; y (iii) la experiencia narrativa ético estética, donde la abducción será componente clave para la construcción de los relatos apócrifos del saber pedagógico y didáctico en Colombia.

De la experiencia pedagógica, didáctica y disciplinar vale señalar los postulados pedagógicos y disciplinares de Runge, quien destaca la relevancia de “construir el saber pedagógico disciplinar, logrado mediante la actividad investigativa” (2002, p. 20). En lo didáctico, se acude a las conceptualizaciones de Dewey, sobre todo, se considera la categoría de experiencia

pedagógica, es decir, la experiencia que constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente, ese “algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo” (2010, p. 37).

Por su parte, la experiencia hermenéutica está constituida por una unidad vivencial que se diferencia de otras vivencias. Será, “la conciencia sobre nuestro pasado, sorprendernos ante lo que nos sucede y fijar esos hechos en una estructura de sentido, tal como un texto” (González; 2010, p. 20), aquello que sorprende al investigador. Así, lo vivido por uno mismo, adquiere resonancia en la comprensión de “su significado al que pertenezca la unidad de este “uno mismo” y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible el todo de esta vida una” (p. 103). Esta referencia se sustenta en la tradición, nuestros prejuicios, ejercicios pre hermenéuticos, reflexiones, lecturas, visiones y semiosis de mundo.

Ahora bien, esta experiencia hermenéutica comprende dos momentos: por un lado, se trata de una conciencia vivencial, conciencia pedagógica y conciencia didáctica (conciencia de la situación hermenéutica), conciencia histórica, sumada a una experiencia hermenéutico-histórica que confluye en una fusión de horizontes²⁹, esta última denominada por el filósofo alemán como historia efectual³⁰. Se trata de una conciencia referencial, manifiesta en las formas de producción del saber histórico, en nuestro caso, de la construcción y evolución del saber pedagógico y saber didáctico en el tiempo. Y, por otro lado, experiencia pedagógica, experiencia hermenéutica histórica, experiencia abductiva y experiencia estética, de donde surge una fusión de horizontes, manifestada en la narración de la práctica pedagógica en la que se evidenciará la articulación entre los saberes pedagógico, didáctico y experiencial.

Ahora, si el objeto de estudio de la pedagogía es la formación del sujeto, la experiencia ética y la experiencia estética constituyen elementos claves de dicho proceso.³¹ Así, para la hermenéutica, en sintonía con la pedagogía y la estética en su dimensión literaria, filosófica y hermenéutica, la comprensión de los conceptos *saber pedagógico* y *saber didáctico* se dilucida en términos de *formación*, esto es, del *bildung* y de la vivencia.³² De ahí que se postule la posibilidad de reconfigurar la experiencia didáctica de los maestros en formación en experiencias éticas y

experiencias estéticas.

Estudiar la evolución epistemológica, ontológica, fenomenológica e histórica de los conceptos *saber pedagógico* y *saber didáctico* en Colombia a partir de las relaciones entre prácticas pedagógicas y didáctica universitaria exige reconocer el horizonte de sentido del saber pedagógico y didáctico en el que se forman los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y comprender el lugar de este horizonte en la narrativización de las sus experiencias.

Esta intencionalidad converge en la hipótesis abductiva que enunció en los siguientes términos: ¿Podría el saber narrativo de la experiencia, aportar a la construcción de una historia efectiva y apócrifa del saber pedagógico y didáctico de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la UdeA³³?

Es momento de precisar, grosso modo, la relación entre la experiencia estética y los saberes de los maestros.

Si el objetivo de esta tesis doctoral es desvelar los saberes pedagógicos y didácticos experienciales a partir de narrativas apócrifas, entendidas como experiencias estéticas poiéticas, se abre un horizonte propicio para identificar el lugar de la literatura en la reconfiguración de esos saberes. De ahí que la noción de *experiencia estética* sea cardinal para sacar a la luz esos saberes de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La estética, en efecto, abre caminos por los que transita el ser humano como ser autorregulado y protagonista de experiencias vitales. Por eso es posible encontrar la experiencia estética en los saberes pedagógicos y en los saberes didácticos cotidianos.

Así lo indica, justamente, López Quintás (2010). El español entiende la experiencia estética como el modo particular de creatividad que penetra y articula distintos planos de realidad³⁴ (p.30). Según esto, es posible que una persona asuma una experiencia distante, externa y extraña, de manera íntima y, simultáneamente, distinta.

Farina (2006), por su parte, entiende la experiencia estética como un acontecimiento. Señala que se trata de una fuerza que desterritorializa los campos del sentido y afecta la lógica del

sentido y del orden sensible. Desde su perspectiva, la experiencia estética configura la subjetividad; posibilita que el sujeto se forme y dé sentido a su existencia; genera rupturas; desborda los límites del ser; es intempestiva y se ubica fuera de la lógica del sentido (p. 128).

Mi tesis doctoral se inscribe en esta línea de la estética y la educación, y tiene como macrotexto a la Educación Superior. Por esa razón es pertinente ahondar en los conceptos *experiencia* y *estética*; ellos fungen como punto de encuentro para poner en diálogo la historia de uno de los conceptos de mi tesis doctoral: la narración de la experiencia en una perspectiva apócrifa y efectual.

La experiencia estética constituye el encuentro sublime con la otredad. Un encuentro con polifonías, saberes, metodologías y campos epistémicos. La literatura y la estética son caminos legítimos para acercarse a las estrategias didácticas de los maestros, identificar los *saberes experienciales ocultos* en sus *saberes pedagógicos y didácticos*. En el caso de esta tesis, para acercarme a los saberes de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, apoyado en sus narraciones de la práctica pedagógica.

A manera de conclusión

La reconfiguración de los saberes pedagógicos y didácticos experienciales (a partir de diálogos con presupuestos dialécticos, abductivos, hermenéuticos y estéticos) robustecerá el campo epistemológico de la pedagogía y la didáctica universitaria.

La mirada dialéctica, como movimiento oscilatorio del investigador, favorece el reconocimiento del devenir epistemológico de la pedagogía y la didáctica universitaria en Colombia: desde el modelo moralista pedagógico imperante, acompañado de una didáctica instrumentalista; pasando por la corriente pedagógica y didáctica intelectualista; hasta el enfoque pedagógico y didáctico experiencial, ad portas del segundo milenio. La mirada histórica que se propone intenta desvelar el menosprecio o desdén hacia los saberes experienciales ocultos que, según mi perspectiva, es necesario rescatar con una mirada ético-estética, más que con un enfoque descriptivo, lo que hace novedosa esta propuesta.

Las orientaciones de la línea doctoral en Educación superior de la Universidad de

Antioquia, en especial del enfoque abductivo peirciano, proponen las narrativas apócrifas de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos experienciales como el camino más apropiado para alcanzar este propósito. La puesta en escena de estas narrativas posibilitará establecer los vínculos éticos y estéticos entre pedagogía, didáctica, historia, ontología, hermenéutica y estética.

Esta problematización, construida con el enfoque dialéctico, invita a observar la puesta en escena del maestro en formación, como ejercicio que favorece una conciencia pedagógica-didáctica, una conciencia hermenéutica y una conciencia ético-estética. Tales conciencias permiten al investigador involucrarse en experiencias de la misma naturaleza.

El diálogo entre la experiencia histórica y la experiencia hermenéutica, en esta propuesta, suscita el entronque con la experiencia estética; una experiencia narrativa que, como acto poético genera nuevas formas y mecanismos para descubrir los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales impensados. La experiencia estética (como acto poético) debe ser responsable (experiencia ética) pues parte de la ontología de los saberes profesionales de los maestros en formación para ponerlos en escena, desvelarlos, describirlos y reconfigurarlos.

Las narrativas apócrifas de los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que espero reconfigurar, constituyen otra versión, otro camino, otra posibilidad estética para recordarles a las comunidades profesionales que la pedagogía y la didáctica universitaria urgen de otros acercamientos no oficiales a dichos saberes. Atreverme y atrevernos a reconfigurar una versión apócrifa de la historia de dichos saberes se convierte en un reto y una mirada compleja del ser y del hacer docente, al postular como una de sus intencionalidades, la de comprender las tensiones, resistencias y, sobre todo, los modos de creación a partir de los cuales se puede abordar la formación estética de los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca de un sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio, Socolpe.
- Álvarez, A.; Noguera, C. E.; Castro, J. O. (2000). La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Arango Editores.
- Barrera, M (1999). El intelectual y los modelos epistémicos. Sypal. Caracas.
- Caro Torres, N. (2020). Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación. Medellín.
- Caruso, M. (2005). La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Buenos Aires: Prometeo.
- Díaz, Á (1997). Didáctica y currículum. Paidós. Barcelona.
- Díaz, Á. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad; Estética de la formación y pedagogía de las aficiones. Recuperado de: [untitled \(ub.edu\)](#)
- Gadamer, H. G. (1993). El problema de la conciencia histórica. Tecnos Editorial.
- García, N. (2003). Crónicas Universitarias. Universidad de Antioquia.
- González, E. (2010). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción de conocimiento. [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.
- González Agudelo, E. M. (enero-junio de 2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. Revista Discusiones Filosóficas, 12(18).
- González Agudelo, E. M., & Díaz Hernández, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. Iatreia, 21(1).

- González, E & Grisales, L. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 12 (02), 77-86.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*(44), 165-179. Recuperado el 18 de Diciembre de 2020, de [n44a11.pdf \(scielo.org.co\)](#)
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Barcelona: Taurus Humanidades.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. Las narrativas meta-analíticas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, II(3).
- López Quintás, Alfonso. (2010) *15 días con Romano Guardini*, Madrid, Ciudad Nueva, 1a.
- Maillard, Ch. (2017) *La razón estética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Martínez-Boom, A. y Peña, R. (Comp.) (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Melich, J. C. (2002) *Experiencia en Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder.
- Molinuevo, J. (2002). *La experiencia estética moderna*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, M., & Carvajal, E. (2015). *Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1989). *El estatuto del maestro durante el siglo XX, 1936-1979*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oliveras, E. (2005). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Planeta/Ariel.
- Ortiz, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. (Tesis de

- maestría). Universidad de Antioquia.
- Quiceno, H. Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A., Martínez, A., Restrepo, S. (1998). ¿Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico? *Ethos*, (16), 26-42.
- Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (julio-diciembre de 2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Foro, Universidad de los Andes y Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga Vélez, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 6(12), 121-149.
- Sánchez Vásquez, A. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schaefer, J. M. (1999). *El arte de la edad moderna. La estética y la filosofía del arte desde el siglo XVIII hasta nuestros días*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11-22.
- Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia de la estética. II. La estética medieval*. Madrid: Fuenlabrada.
- Tatarkiewicz, W. (1996). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Vasco, C. E., et al. (2011). La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

Vélez, D. (2006). El movimiento político en la universidad de Antioquia 1974-1994. Universidad de Antioquia.

Williams, R. (2003). Palabras clave: un vocabulario en la cultura y en la sociedad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Zuluaga, O. L., & Echeverri, J. A. (1987). Movimiento pedagógico, facultades de educación y universidad. Revista Foro. Foro Nacional por Colombia, (2), 91-100.

Zuluaga Garcés, O. L. (1998). La educación pública en Colombia 1845-1875: libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. IDEP; Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, O. L., & Echeverry Sánchez, J. A. (1990). Plan razonado para erigir una institución formadora de docentes. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, O. L., Echeverry, E. L., Álvarez, O. H., Giraldo, J. F., Villegas, V. Z., & Gomez, L. F. (1999). Programa de doctorado interinstitucional en educación: respuesta a los requerimientos propuestos por la Comisión nacional de doctorados y maestrías para la acreditación previa obligatoria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia

¹ Este *acrónimo* se constituyó, en algo más de una década, como una nueva palabra en esta comunidad académica. La profesora Elvia María González Agudelo, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, fundadora del Grupo de Investigación DIDES, le ha dado una alta consistencia teórica al vocablo

² Según Barrera (1999, pp. 63-64) “la visión moralista integra la comprensión de las cosas a partir de la evaluación de los actos humanos. Esta visión es fundamentalmente ética y, por supuesto, parte del

modelo judeocristiano que formaliza valores y delinea estilos de pensar al concretar el deber ser, en oportunidades con rango imperativo”.

³ Véase, la Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Vol. 1. Núm. 1. Pág. 15. 195

⁴ Recuérdese que esta pedagogía clásica modernista, siguiendo a Saldarriaga Vélez (2002; 131-132), opera en torno a dos aspectos: “su concepción del oficio de maestro como artista y apóstol (...) y la definición que esta pedagogía hace del hombre a formar, como una totalidad de materia y espíritu”.

⁵ Vives, Pestalozzi, Lancaster, Spencer, Herbart, Fichte, Froebel y Lasalle (s.f.).

⁶ Saldarriaga Vélez (2002, p. 126) define este tipo de humanismo como la dotación del individuo de un alma, de unas facultades y potencias, de unos deberes para con Dios, para consigo mismo y para con los otros, a quienes se trata de salvar, para asegurarles el destino sobrenatural de todos y cada uno. En síntesis, la formación de un buen ciudadano

⁷ Paradigma cuyos inicios en Colombia se aprecian desde el primer cuarto de siglo (1903) hasta los años setenta del mismo siglo (ver Saldarriaga Vélez; 2002, p. 130). “Este modelo cimienta sus bases epistemológicas en la tradición pestalociana, lancasteriana y en la filosofía de Spencer, Fichte y Herbart, entre otros. La llegada de esta visión, se dio bajo la figura de Manuel Restrepo, el gran infame, en el concierto colombiano”.

⁸ Saldarriaga Vélez (2002, pp. 131-132) plantea dos aristas de este saber: una, como artista y como apóstol y, otra, como formación, como una totalidad de materia y espíritu

⁹ Algunos historiadores consideran que dicha visión finaliza a mediados del siglo XIX. Sin embargo, considero que se extiende hasta el siglo XX, pues, desde el punto de vista pedagógico, la moral fue el epicentro de la educación, al menos en Colombia.

¹⁰ Díaz (2009, pp. 117-118) plantea que esta visión didáctica parte de interrogantes de este tipo: ¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos? ¿Cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina de los estudiantes?

¹¹ Las propuestas instruccionales que consideramos flexibles también reflejan una visión instrumentalista de lo metodológico. Se pueden subdividir en: a) planteamientos simplistas, por la manera como establecen una relación mecánica en la definición de actividades de aprendizaje, y b) planteamientos cuyo referente conceptual es más sólido pero que no dejan de efectuar una propuesta formal y, en consecuencia, descontextuada, tanto de las situaciones reales del docente como de las exigencias estructurales de una disciplina.

¹² Estos dos problemas son esbozados por Díaz (1998, pp. 17-18). El primero, esto es, el problema de legitimidad de la didáctica como saber científico, pues el conocimiento científico no es producto de la didáctica, según aducen algunos pedagogos; y, el segundo, es decir, la legitimidad del conocimiento didáctico como construcción social, en tanto este conocimiento es educativo y, en consecuencia, este último no goza del estatus autoritativo de otras profesiones.

¹³ Zuluaga (1999, p. 56), citando a Foucault, dice que “la historia arqueológica nos alerta a reconocer la contemporaneidad de los saberes pero sin olvidar, como el propio Foucault lo anota, que existen regiones en el pasado de un saber cuyo análisis puede dar origen a nuevos conocimientos, reasumida, colocada e interpretada en una nueva constelación, una formación discursiva determinada por

hacer que aparezcan posibilidades nuevas [...] se trata de una modificación en el principio de exclusión y de posibilidad de elecciones; modificación debida a la inserción de una nueva constelación discursiva”.

¹⁴ Véase Zuluaga, 1999, p. 70.

¹⁵ Estas formaciones discursivas, según Zuluaga (1999, p. 69), pueden provenir de saberes cuyas positivities hayan generado una disciplina o una formación discursiva

¹⁶ Su propuesta estribó en unir historia y discurso. Poner en diálogo la investigación histórica foucaultiana y la discursividad teórica. En la introducción de su libro nuclear: *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (Zuluaga, 1999, p. 4) afirma de manera explícita este entronque.

¹⁷ Es necesario señalar que este saber está formado por la regularidad de una práctica susceptible de historiar (p. 32).

¹⁸ Las disciplinas son discursos que copian su organización de unos modelos científicos que tienden a la coherencia y a la posibilidad de demostración, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y, a veces, enseñados como ciencias (Zuluaga, 1999, p. 67).

¹⁹ Según Barrera (1999, pp. 80-81) el modelo epistémico coherentista tiene relación con las estructuras de conocimiento sustentadas sobre enunciados no contradictorios entre sí.

²⁰ Comprender los procesos de formación del saber pedagógico, analizar su constitución como disciplina, comprender cuál es la naturaleza de la pedagogía como disciplina y superar la historia de los autores y de las ideas pedagógicas, son trabajos pendientes. ¿De qué serviría a un maestro, dados los retos actuales de la pedagogía, a sus intelectuales y a sus instituciones, conocer un método de enseñanza, un saber específico para enseñar (con sus características epistemológicas) y unas teorías sobre el aprender? (Zuluaga, 1999, p. 22).

²¹ Las referencias de este apartado surgen del artículo *Orientación arqueológico-genealógica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga* del PhD Andrés Klaus Runge Peña. Este investigador es profesor de Pedagogía, Antropología pedagógica y Tradiciones y paradigmas de la Pedagogía. Cabe anotar que el artículo no ha sido publicado a la fecha y, por tanto, la paginación y el año, para efectos paratextuales, obedecen a mi criterio, luego de mi petición al autor.

²² Saberes logrados mediante la actividad investigativa.

²³ Runge (2013, p. 208) aclara que ello supone una serie de conocimientos y aspectos estratégicos que ayuden a estructurar y a realizar la enseñanza. De manera que resulta relevante para la didáctica la pregunta por el qué enseñar (qué contenido enseñar), pero, también, las preguntas referidas al cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional (¿Qué filosofía/propuesta pedagógica, religiosa, etc., orienta la educación? ¿Qué tan grande es el grupo de clase? ¿Cómo es el entorno material y el clima organizacional de la clase? ¿Cómo está organizado el tiempo y el espacio en la institución?) y bajo qué condiciones antropológicas (sociales ¿a qué estrato o clase pertenecen?, psicológicas, cognitivas ¿qué habilidades de pensamiento han desarrollado?, culturales — ¿a qué comunidades, grupos étnicos, etc., pertenecen?—) enseñarlo, a partir de qué acciones o esquemas de

acción y de qué formas de secuenciación (forma de transcurrir de la clase) enseñarlo, cómo hacerle un seguimiento a lo enseñado (evaluación) y qué nuevas alternativas son posibles.

²⁴ Vale señalar aquí que González recibió la influencia de la postura didáctica cubana, cuya orientación nuclear emanaba de la figura notable de Álvarez de Zayas.

²⁵ Los componentes del sistema didáctico son ocho, a saber, *el problema*, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. *El objeto*, la parte de lo real portadora del problema. *El objetivo*, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. *El contenido*, los diferentes objetos de las ciencias que ha construido la cultura. *El método*, la organización interna del proceso docente educativo en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente. *Los medios*, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. *La forma*, organización que se adopta en el plano de vista temporal y organizacional en la relación docente dicente para desarrollar este proceso. *La evaluación*, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto.

²⁶ Se sustenta este postulado a partir de los estudios realizados por Henao Willes y Castro, V (2000), a propósito de los estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.

²⁷ Véase *La investigación en educación y pedagogía en Colombia I*. (1989 1999).

²⁸ Para Gadamer, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de *cerca y lejos, grande y pequeño*. Así, al hablar del horizonte en el marco de la comprensión histórica nos referimos a la comprensión de la conciencia histórica, de ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos sino desde su propio horizonte histórico (1993; p.373).

²⁹ La historia efectual es un fenómeno que sólo parece satisfacerse en la infinitud del saber de la mediación pensante de la totalidad de la tradición con el presente. Ésta se presenta como basada en el ideal de una tradición total, de la ruptura definitiva de los límites de nuestro horizonte histórico, de la superación de la finitud propia en la infinitud del saber, en una palabra, en la omnipresencia del espíritu que se sabe históricamente (Gadamer, 1975, p. 416).

³⁰ Ver López Quintás, Alfonso (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. El autor aclara que parte de criterios eminentemente formativos. Este español aclara que “es posible la apertura creadora del hombre a las realidades que constituyen para él un campo de posibilidades... formarse significa entrar en el juego de la creatividad, de la creación de vínculos fecundos con las realidades del entorno que son capaces de suscitar y realizar encuentros” (2010; p.30).

³¹ Según Gadamer (1993, p. 97) algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero. A propósito de vivencias, a continuación, suscribo la mía en este proceso: En 2003, cuando obtengo el título de Licenciado en español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, mis imaginarios en relación con la historia efectual (real) y las narrativas pedagógicas no hacían parte de mis preocupaciones académicas. Para aquella época, la literatura se convertía en el centro de mis intereses debido al contacto que en el pregrado ~~estuve con textos literarios de diversa índole. Este interés me impulsó a comenzar en 2010,~~ en

Eafit, la Maestría en Hermenéutica literaria. Allí, empecé a tomar conciencia de las relaciones entre la literatura y la historia, por ello, mi trabajo de tesis se relacionó con la ficción, la historia y la literatura. Dicho proyecto se convirtió en la antesala de mis estudios en Historia, los cuales adelanté en la Maestría ofrecida por la Universidad de Nacional, Sede Medellín. De esta manera, mi investigación se centró en el proceder hermenéutico entre dos mundos: el de la historia oficial y el de la novela histórica. En 2012, conocí el Doctorado en Educación y observé que la línea en Educación Superior y uno de sus énfasis en “Estética y Educación” estaba en proceso de inscripción para nuevos aspirantes.

³² Esta convocatoria me instó a proponer un proyecto que articule la literatura y la pedagogía. En el contexto de esta convocatoria me sorprende el hecho de que muchos profesores universitarios obtengan, a través de sus prácticas, resultados importantes sin partir de una teoría explícita que los contenga. Es decir, aplican un saber pedagógico no consciente que otorga significación pedagógica a sus prácticas. En este sentido, vale la pena estudiar los saberes pedagógicos y los saberes didácticos ocultos en Colombia, pues ¿puede el saber experiencial enriquecer y dinamizar la teoría didáctica y, en consecuencia, la teoría gnoseológica? Estoy convencido que, de una u otra manera, el saber pedagógico y didáctico experiencial alimenta el saber teórico pedagógico didáctico y, justamente, eso es lo que deseo demostrar: una teorización y reconfiguración didáctica desde los saberes didácticos experienciales a través de metodologías abductivo hermenéuticas bifurcadas en la narración de la experiencia de quienes culminan su trayecto de formación por medio del análisis de los trabajos de grado.

³³ La hipótesis abductiva busca crear algo en su singularidad, sin que sea necesario que el hecho se repita en el tiempo y en el espacio. Ella es un momento, y como tal, siempre tiene un antes y un después. Algo quedará y habrá que volver. En palabras de González (2011) la hipótesis es la anticipación de sentido que mueve en el círculo de la comprensión (P.131). Y, justamente, tal anticipación de sentido se hace, no desde la referencia a la racionalidad universal sino desde el diálogo de la interpretación. Desde allí, desde la “constelación de sentidos” la hermenéutica y la abducción se encuentran (p. 134).

³⁴ Para López Quintàs (2010) cada obra artística integra ocho elementos de la realidad: 1) los sensibles aislados; 2) los articulados entre sí; 3) los articulados y estructurados de acuerdo con una forma expresada por ellos; 4) los aspectos humanos y naturales expresados en las formas; 5) los relacionados con el amor, odio, alegría y tristeza, fidelidad y perfidia, entre otros; 6) los del mundo estilístico y religioso expresado a través de esos ámbitos, tales como el mundo barroco, pietista; 7) los sentimientos suscitados en quien contempla la obra; y 8) el entorno vital donde surgió la creación artística (p.42).

CAPÍTULO X

LA AUSENCIA DEL BUEN HUMOR Y LA AMOROSIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

*THE ABSENCE OF GOOD HUMOR AND AMOROUS IN DISTANCE
EDUCATION*

*Nieves Chávez, Mayra Araceli
Muñoz Serna, Beatriz Elena
Universidad Autónoma de Querétaro
México*

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008010>

Resumen

En esta transición de la educación presencial a la educación a distancia, docentes y alumnos tuvieron que adaptarse a espacios digitales, se pretende, que se logren los objetivos académicos propuestos, pero la ausencia del buen humor y la presencia amorosa no parecen suceder. El objetivo de esta investigación es conocer cómo se presentan el buen humor y la amorosidad en la educación a distancia universitaria. Es una investigación de corte cualitativa, desarrollada a través de la Hermenéutica y la Etnografía, en la que se pretende conocer las formas y significados de los antes mencionados. El instrumento de investigación fue un cuestionario abierto, aplicado mediante entrevistas para la recolección de información, la cual se analizó a través de la técnica de sábanas, y así pudieron conocerse las formas y significados. Los resultados mostraron la existencia de poca circulación de buen humor y amorosidad en las aulas de educación a distancia, perdiéndose la finalidad de la formación universitaria. Estos mismos, dieron cuenta que, aunque el buen humor y la amorosidad son factores poco vividos en el aula a distancia, generan un impacto importante para la creación de lazos estrechos y amistades.

Palabras clave: buen humor; amorosidad; educación a distancia.

Abstract

In this transition from face-to-face education to distance education, where teachers and students had to adapt to digital spaces, where the intended goal is to achieve the proposed academic objectives, but where good humor and a loving presence does not seem to happen. The objective of this research is to know how good humor and amorous are presented in university distance education. This is a qualitative research, developed through Hermeneutics and Ethnography, in which we intend to know the forms and meanings of good humor and amorous. The research instrument was an open questionnaire applied through interviews to collect information; it was analyzed through sheets to know the forms and meanings. The results showed that there is little circulation of good humor and amorous in distance education classrooms and that the purpose of university training is lost in a certain way. The findings show that, although good humor and amorous are scarcely experienced in the distance classroom, they generate an important impact for the creation of close ties and friendships.

Keywords: good humor; amorous; distance education.

Introducción

La celeridad con la que se vive actualmente, el avance de la tecnología a pasos agigantados, la búsqueda del hombre por una forma de vida en la que contempla lo rápido y expedito, la comodidad y el sentimiento constante de encontrar respuestas a grandes interrogantes en la vida, son solo algunos de los factores que intervienen en la forma en que conceptualizamos el mundo. Aunado a los factores anteriores, la globalización, los cambios en las políticas educativas, la economía y la infraestructura, son algunos de los agentes que intervienen en las diferentes formas de enseñar y educar a las nuevas generaciones; es un constante movimiento, el cual no podemos detener.

Aunque la humanidad esté en este incesante andar, el mundo no estaba preparado para sobrellevar la contingencia que actualmente aqueja, no sólo a nivel local o nacional, sino a nivel internacional. El distanciamiento que actualmente vivimos ocasionado por la pandemia del COVID-19 alrededor del mundo, ha generado un cambio en la forma de trabajar la educación en sus diferentes niveles, y de llevar ésta a casa, tanto para estudiantes como para maestros, tratando de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes universitarios (siendo el caso particular de las autoras de esta investigación) se ven en la necesidad imperiosa de trasladar todo aquello que se trabajaba en el aula, a espacios sincrónicos digitales. Esta transición de lo presencial a la educación a distancia, en un tiempo récord, ha requerido de un trabajo impresionante por parte de los docentes; ha interpelado a adaptar todas aquellas actividades, trabajos y prácticas presenciales a espacios digitales.

Hablar de la educación a distancia, ha traído consigo no sólo la adaptación de todas aquellas actividades que se realizaban en el aula, sino también de abrir espacios personales a los alumnos; a su vez los estudiantes, hicieron lo mismo. Esta transición requirió de tres componentes, aprendizaje, creatividad y tenacidad. En relación al primero de ellos, el

aprendizaje, aún como docentes, debe reconocerse que no se sabe todo y el traslado de las aulas a diferentes plataformas digitales, apremió a aprender sobre la marcha el cómo trabajar con ellas. La creatividad, como el segundo componente, invitó a la innovación de aquello que se tenía planeado para la presencialidad, adaptándolo a la virtualidad y llevar esas actividades lúdicas a una nueva forma de trabajarlas detrás de una pantalla. Y por último, la tenacidad, la cual se requirió para que de un día para otro se conjuntaran conocimientos disciplinares, estrategias, técnicas y nuevos aprendizajes a una nueva forma de educar en la distancia, algo para lo que muchos no estaban preparados.

Se conocieron herramientas digitales desconocidas y de cierta manera dieron solución a situaciones que en la presencialidad no se podían resolver. Para continuar con la labor docente, se emplearon medidas emergentes, invirtiendo mucho tiempo para adaptar las cosas y llegar a cumplir con los objetivos planteados al inicio del curso; todo se reprogramó, cambió y trasladó a espacios lejanos a la presencia, en donde la cercanía con el otro no es la misma.

Nunca hubo preocupación por el lugar donde quedaban el buen humor y la amorosidad, y así tener un camino lleno de amigos, compañeros, conocidos y maestros. En el aula era risible la alegría de otros, el chiste del momento, había silencio cuando alguien estaba triste, se cantaban las mañanitas en los cumpleaños, había abrazos en momentos especiales, había convivios de fechas especiales, se acompañaba a los amigos a despedir a sus seres queridos al partir de este mundo, se miraba a los ojos al hablar, se compartían alimentos; la cafetería y los pasillos, eran complementarios a la convivencia y a la cercanía.

Esta parte amorosa quedó de lado por la urgencia de recuperar el propósito de la educación en tiempos de pandemia, por lograr los objetivos planteados al inicio de un periodo escolar pero, ¿qué sucede con el buen humor y la amorosidad?, tan importantes e indispensables en el ser humano, sobre todo en las aulas a distancia.

La intención de esta investigación es describir las prácticas de buen humor y amorosidad que experimentan los estudiantes de nivel universitario, en esta nueva forma de estar en las aulas con la educación a distancia, sincrónica y asincrónica, y cómo sus profesores

han llevado los espacios académicos a una nueva forma de interactuar; donde la barrera de la privacidad de los espacios en casa quedó atrás para todos, en dónde lo cotidiano se cruza con los espacios académicos, donde las fallas de la infraestructura son un factor sorpresa y juegan malas pasadas. El “¿me escuchan?”, “su micrófono está apagado”, “me sacó la plataforma digital” o simplemente “mi computadora se congeló”, son lo nuevo cotidiano.

Ante los problemas antes mencionados, la pantalla presenta nuevas formas de convivencia, así como dificultades para el encuentro, y por ello se genera la pregunta: ¿Dónde quedaron el buen humor y la amorosidad en las aulas a distancia?

Para empezar a describir un poco lo que significa educación a distancia, se debe empezar hablando del significado de “tecnología”, y si esta significa lo mismo para los alumnos, porque probablemente para ellos sea un concepto que abarque únicamente dispositivos o formas de trabajo diferentes.

De acuerdo a la RAE (2019), se define “tecnología” como el conjunto de instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto, es decir, que el uso del papel en fotocopias, los pizarrones, los plumones de pizarrón, así como las pantallas de televisión y la incorporación de las computadoras a las escuelas, no sólo como elementos de trabajo, sino también como materias en los planes curriculares en diferentes niveles educativos, llegaron a revolucionar en su propia época y son consideradas diferentes formas de tecnología.

Lo que para las actuales generaciones implica el concepto de “tecnología”, para otros, el plumón de pizarrón, continúa siendo tecnología en el aula. Para poder acercarse un poco más a la educación a distancia y a lo que implica la tecnología, debe especificarse el significado de “tecnología en el aula” a lo largo de la historia de la educación.

Benjamín mencionado en Dussel y Trujillo (2018) comenta que la convivencia de medios tecnológicos en las distintas épocas humanas como son el papel, los pizarrones, las pantallas, incluso los plumones de los pizarrones son tecnología que reconfigura la forma de trabajar en la escuela; el uso de pizarrón y marcadores implicaba en la presencialidad el contacto y el encuentro humano que detonaba risas y formas de amor.

Cuando se habla de la tecnología en la educación, no sólo se trata de los diferentes instrumentos, programas o softwares y dispositivos electrónicos incorporados en el aula; sino también implica la inserción total de la tecnología en su sentido más amplio, como lo es la educación a distancia, ésta viene a revolucionar la educación en su máximo potencial. La misma, puede ser asíncrona, es decir, no estar en el mismo espacio y tiempo para llevar a cabo los objetivos o metas de la educación o de la materia en específico. Mientras que la educación síncrona es aquella que llevamos a cabo a través de diferentes plataformas como WhatsApp, Meet, Zoom, Teams, etc.

Todas estas plataformas mencionadas anteriormente, han sido los nuevos espacios en los cuales se lleva a cabo la educación, siendo también la forma de convivencia actual. Todo esto trae consigo problemas de conexión, de infraestructura, de disponibilidad para abrir una cámara y un micrófono, donde las nuevas formas de convivencia no contemplan la mayoría de las veces el buen humor y la amorosidad. No es de extrañar entonces que, ante las implicaciones del confinamiento social impuesto a nivel global, la nueva realidad educativa y sus desafíos tecnológicos haya representado para todas las instituciones, pero muy especialmente para las universitarias un verdadero “tsunami educativo” como proponen Camacho, Cortez y Carillo (2020).

Las nuevas tecnologías de la información han ayudado a continuar con el trabajo del aula, desde los espacios personales. Debido a la situación actual, no sólo del país, sino a nivel mundial, se puede encontrar un sinnúmero de ventajas en la educación a distancia, como lo comentan Rodríguez, Hernández y Albarracín (2008, citado por Sierra, 2011) propusieron las siguientes ventajas entre la educación virtual y las nuevas tecnologías de la información:

- a) Se facilita la comunicación entre profesores (tutores) y alumnos, eludiendo los problemas de horarios y distancias;
- b) Se facilitan nuevos canales de comunicación entre los estudiantes, según sus intereses e inquietudes,
- c) Se suministra una cantidad enorme de información, con gran rapidez y a un bajo costo. (p. 78)

Pueden encontrarse estas y otras ventajas de la educación virtual, pero si se analiza la

información anterior se ve que se enfoca en la parte de la información, la infraestructura y la solución a los horarios y a la distancia física entre docente y alumnos. Y ¿qué sucede con la cuestión emocional?, en específico con lo socio afectivo.

La educación presencial tiene una ventaja enorme sobre la educación virtual, igual que lo socio afectivo, se da de una forma más natural y constante, a diferencia de la educación virtual en la cual, el no abrir el micrófono en tiempo hace que se pierda la espontaneidad o hace que la intervención de dos alumnos a la vez sea un momento de silencio en la plataforma, debido a la fluctuación de datos en la red.

Pero no debe olvidare que la educación, sea presencial o virtual, está enfocada en una cosa, como lo dice Garrison (2005, citado por De Pablo, 2017):

La presencia docente en los espacios virtuales de aprendizaje supone la tarea por parte del profesor-tutor es la de diseñar y orientar los procesos de aprendizaje e interacción entre los miembros de tal forma que se obtengan resultados educativos de importancia. Ha de estructurar tareas y actividades educativas relevantes, moderar y dirigir los debates entre los participantes hacia la reflexión y el aprendizaje en comunidad. (p. 48)

Los entornos virtuales son considerados efectivos y eficaces para el alcance de los procesos de enseñanza y cobertura en tiempos de pandemia, sin embargo, son fríos y rígidos, ya que fueron pensados únicamente para la escolarización. De ahí la necesidad de considerar procesos de enseñanza significativos y lúdicos, así como lo afirman Melo-Solarte y Díaz, como el saltar de la estructura instruccional de la educación a la gamificación y afectividad en los espacios virtuales.

González (2017) menciona que el gran desafío de los docentes ante las pantallas es atender la dimensión emocional del alumnado, porque influye directamente en el proceso de aprendizaje; de ahí la necesidad de pensar estrategias didácticas para suplir la presencia física al mudar de lo presencial a lo virtual. Se ha despojado de la presencialidad y por ello el buen humor y la amorosidad sufrieron transformaciones que requieren de exploración.

En ambos tipos de educación la finalidad es la misma, orientar el proceso de

enseñanza-aprendizaje, pero con una gran diferencia, existe la ausencia del buen humor y la presencia amorosa en el aula a distancia. La propuesta de este artículo es conocer la forma de trabajo de los maestros en los espacios de educación a distancia, si existe el buen humor y la amorosidad, y qué puede hacerse para mejorar las relaciones entre docente y alumnos para subsanar en gran parte lo que implica el distanciamiento social, en específico en las aulas digitales. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro, donde actualmente se trabaja en la modalidad a distancia debido a la pandemia de COVID19 que aqueja al mundo.

Estado del Arte

La intención de este abordaje teórico tiene el propósito de desarrollar el tema del buen humor y de lo que implican las relaciones amorosas en el acto de educar en el aula a distancia. Maturana (1996) refiere que el acto de educar es la acción de convivir y esto lleva al proceso de conocimiento y el gran ideal sería la humanización de la persona, así como la formación integral de la misma. Pese a que en la educación a distancia se llega a la finalidad del proceso educativo, se pierde en gran medida el buen humor, porque el docente se enfoca principalmente en los contenidos.

Sin embargo el educar no sólo implica un trabajo de integración de saberes multi-inter-trans disciplinares, como lo menciona el Modelo Educativo Universitario (MEU; 2018), sino también la integración de saberes teóricos y prácticos; y a su vez la incorporación de todos los factores que intervienen en un proceso de enseñanza del aprendizaje, así como la risa, el buen humor, la espontaneidad y el cuidado del otro; sin olvidar que son solo la parte afectiva, la cual permite tener un sentido de pertenencia, ayudando a lograr la meta establecida y la razón por la que están ahí.

En el caso de la educación en México, la cual actualmente es por competencias en una gran mayoría de las instituciones de educación, dice que deben integrarse los cuatro pilares de la educación para poder egresar personas con las características requeridas por la actual sociedad.

Delors (1996) dice que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de los seres humanos. La integración de estos cuatro pilares, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, es cómo se logra esta integración de saberes, de formas de convivir, de formas de trabajar, pero, sobre todo, de formas de utilizar todos esos conocimientos en pro de la humanidad.

La educación como experiencia, es la posibilidad de compartir destrezas mutuas en el aula, a través de anécdotas, de situaciones divertidas, de compartir y caminar con el otro o los otros. Este acompañamiento se complementa con el buen humor, a través del intercambio de risas y sonrisas, de la empatía, del reconocimiento del otro, como un ser humano, con necesidades físicas y emocionales, con avidez de compañía, y sobre todo de buenos momentos.

La educación a distancia no ha permitido reestablecer estas conexiones como se tenían en el aula presencial. Fernández (2016) afirma que la educación, al incluir el sentido del humor proporciona nuevas perspectivas para contemplar la realidad, es una disposición o estado que procura alegría y amabilidad. Por tal motivo, este es necesario en todo momento, y es lo que permite la cercanía con el otro.

Ortiz (2018) define al humor de la siguiente manera:

El humor es el equilibrio dinámico entre lo que sucede y la forma de interpretarlo e incluye la percepción de la situación por parte del sujeto, la interpretación de lo percibido y una respuesta, en este caso divertida, que capacita a la persona para ser más hábil en adaptarse a lo que le sucede, pero de manera simpática y alegre. El humor se puede integrar en un conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que ayudan a la persona a disfrutar de la vida, a mantener un espíritu alegre y a pensar en positivo, transmitiendo confianza, afecto y acercamiento, considerándolo como una actitud vital que enriquece las vivencias personales y se transmiten a los demás. (p. 345)

El buen humor debe de ser una virtud en el docente, porque de esta forma, siempre

tendrá apertura a las emociones, sentimientos y malestares que imperen en el aula. Este puede encontrarse en la sonrisa compartida con alumnos, en el jugar, en el bromear, porque a través de él, se manifiesta la alegría, permitiendo que los sentimientos deambulen por el aula y el sentido de pertenencia a un grupo no se pierda, y así el reconocimiento del otro pueda darse en este espacio académico.

Levinas (1974) comenta lo siguiente:

El humanismo se manifiesta cuando es posible el reconocimiento de aquel que está junto a mí, aquel próximo a mi cuerpo, el cercano pero cercano a partir de reconocer legítimas sus circunstancias de vida, aceptarlas y acogerlas, no únicamente mirar un cuerpo, sino contextualizar en tiempo y cultura.

La importancia de reconocer al otro, no sólo en los espacios físicos, sino también en los espacios digitales, es tener la posibilidad de abrirse a una nueva forma de interactuar, de buscar formas de convivencia en la distancia y de amorosidad; en momentos donde la clase pueda abrir este espacio para dar lugar a anécdotas, a las risas, al buen humor y a la apertura de lo amoroso, como lo menciona Ortiz (2015):

La risa, el buen humor, un ambiente agradable, distendido, provoca, en términos generales una buena actitud de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, humaniza al docente y genera “la participación afectiva, consciente o inconsciente, intencional o involuntaria, de un sujeto en una realidad ajena a sí mismo. Generalmente se aplica en el campo de lo emotivo y de lo anímico” (Primer congreso Internacional de transformación educativa, Ixtapan de la Sal, Estado de México, 2013) lo que llamamos en términos llanos, empatía. (p. 3)

Mora, (citado por Morales y Curiel, 2019) dice: “la emoción, los sentimientos, sus mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza”. Los sentimientos, las

emociones, las risas y los momentos gratos ayudan a construir el aprendizaje, pues el alumno se encuentra en un entorno donde existe la armonía, la empatía, la alegría, aun siendo un entorno virtual de aprendizaje. De esta forma, en la educación a distancia, también pueden incorporarse estrategias que ayuden a generar espacios formativos a distancia, pero en los que exista el buen humor, como una presencia de algo amoroso en el encuentro virtual.

Maturana (1996) menciona que educar es aprender a convivir, reconocerse legítimos, con dignidad como seres vivos, históricos y por ello la necesidad de aprender a estar juntos para salvaguardar la dignidad y legitimidad. El convivir requiere de procesos de comunicación y de reconocimiento del otro, para encontrar similitudes y diferencias que ayudarán a crecer como seres humanos, sobre todo, a reconocer a los demás como seres humanos con necesidades de sentir amor, buen humor e interacción con los demás.

En la práctica docente, generalmente, la actitud del docente es reservada, distante y sin un diálogo abierto para la interacción. Esta actitud muestra una clara línea divisoria entre docente y alumno, lo que no permite o no da paso al buen humor, la interacción y a la apertura del reconocimiento del otro, ni la expresión de amorosidad en la convivencia.

Peter Berger mencionado en Kanovich (2018) se refiere al humor como la capacidad de percibir algo como gracioso o cómico, y lo caracteriza como constante transcultural, como un fenómeno exclusivamente humano, histórica y socialmente relativo, ubicuo, sutil, fugaz, favoreciendo al amor porque despersonaliza la agresión y abre las limitaciones humanas. Particularmente, en la cultura mexicana, el buen humor se ve reflejado en muchas y muy variadas formas; se dice que el mexicano se ríe de todo, e incluso hasta hace burla de la muerte. En esta época de distanciamiento, debemos de tratar de llevar a cabo comentarios que generen risas en los grupos y de esta forma disponerlos a un buen humor.

Kanovich (2018) explica que humorizar es divertirse mezclando ideas, ver las cosas desde otro punto de vista puede ayudar a visualizar el marco de referencia propio y compartido, estimulando la reflexión sobre el propio pensamiento y el del grupo. Y sí, humorizar implica ver las cosas desde otra perspectiva, es aprender a reírse de las cosas

inusuales que pasan en los espacios de trabajo virtuales. El buen humor se ve reflejado en una sonrisa en el rostro del compañero.

En la actual situación que se vive con la pandemia, no existe la comunicación no verbal como en el aula, en donde el cuerpo expresaba a través de su lenguaje corporal, algún estado de ánimo o sentimiento y ahora es al rostro al que le toca expresar en pantalla todas esas emociones, sentimientos, buen y mal humor.

Metodología

La presente investigación cualitativa, consiste en un acercamiento interpretativo de la persona e intenta recuperar la experiencia de los estudiantes en su contexto cotidiano, a partir de los significados que las personas le asignan. Los resultados se analizaron a través del método hermenéutico y fenomenológico.

La finalidad de esta es reconocer si existen prácticas de buen humor y amorosidad en los espacios de educación a distancia. Los participantes fueron alumnos de diferentes programas educativos a nivel licenciatura y maestría en la Universidad Autónoma de Querétaro. Dichos programas educativos se encuentran en el área de Humanidades, todos de carácter presencial, aunque debido al distanciamiento social ocasionado por la pandemia, tuvieron que trasladarse a espacios digitales. Al cambiar a las plataformas digitales, síncronas y asíncronas, se percibe un alejamiento de los alumnos y la seriedad de las cátedras, se cree necesario desarrollar el buen humor para un encuentro amoroso en la educación a distancia.

El método hermenéutico de acuerdo a Martínez (2006, p. 104) es indispensable e imprescindible, porque lo que este busca es interpretar las interacciones humanas y el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones en los diferentes espacios de convivencia.

El hombre se encuentra ante una realidad en donde se enfrenta a diferentes situaciones, dándole la oportunidad de interpretar hechos, acciones, sentimientos o problemas desde diferentes perspectivas, enriquecidas o influenciadas. Y en el caso específico de las clases en espacios virtuales, la interpretación de las diferentes situaciones ofrece un abanico muy

amplio de puntos de vista, de acuerdo a cada uno de los alumnos presentes en la clase.

En la búsqueda del sujeto y la experiencia del mismo en el mundo, la Fenomenología toma parte, pues es una guía para encontrar las cosas internas que le dan sentido a la existencia del ser humano. Heidegger (2014) define la fenomenología como lo que se muestra, sacar a la luz, hacer visible, y mostrarse en sí mismo y por sí mismo de diversas formas.

El buen humor como un fenómeno escaso en el aula en estos tiempos de pandemia, permite reconócelo como un elemento; cuando los alumnos narran sus experiencias de clase, puede identificarse cómo se va implicando y muchas veces hasta excluyendo del grupo, notándose cómo estos eventos o sucesos alimentan los procesos de humanización y muchas otras veces de deshumanización.

El instrumento empleado para la recolección de información fue la entrevista, técnica utilizada mayormente en las investigaciones cualitativas. La entrevista se llevó a cabo de manera semiestructurada, pues se requería seguir una guía para no perder la finalidad de la misma, además para que la información recopilada fuera la adecuada para esta investigación. La entrevista favoreció el diálogo, para una apertura de confianza, siendo espontánea y reveladora en su lenguaje corporal. Estas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom; a lo largo de ellas, los alumnos fueron expresando sus sentires y describieron sus clases a distancia.

El proceso de análisis de datos comenzó en primer lugar con la transcripción de las entrevistas que se realizaron vía zoom, y así identificar ideas generales bajo la brújula de los conceptos de buen humor y amorosidad, el mismo se llevó a cabo de forma rigurosa y a través de la técnica de sábanas. La segunda parte, se llevó a cabo con la identificación de ideas principales, las cuales se organizaron en unidades de análisis para localizar los temas relacionados con los objetivos de la intervención, entre ellos, el rescatar los momentos de buen humor y amorosidad. Por último, se elaboró una codificación de estas unidades de análisis para la interpretación del proceso vivido.

La categorización se sustentó en colocar el dato empírico frente al constructo teórico,

sabiendo que las categorías de análisis no son medibles, sino que buscan una aproximación a la realidad sin generalizar explicaciones, simplemente para conocer una fracción de la realidad. Las categorías de análisis fueron: relación afectiva, buen humor y amorosidad.

Resultados

En esta investigación se buscó resolver dos incógnitas: ¿Cómo creen ellos que debe de llevarse a cabo una relación de buen humor y amorosa en la educación a distancia?, y por otra parte saber si se logró una conexión sincera y especial durante las clases a distancia en este tiempo de distanciamiento social.

La Amorosidad en la Educación a Distancia

La importancia del buen humor está representada a través de la relación amistosa, tiene que ver también con el reconocimiento del otro y en la existencia de confianza para estrechar lazos mediante este. La experiencia mostrada por parte de los alumnos en sus comentarios fue que el generar momentos de confianza en el aula a distancia, da paso a buenos momentos, permitiendo bromear, reír, y sobre todo generar lazos estrechos y sentido de pertenencia a un grupo.

Algunos alumnos se refirieron al logro de esta conexión cercana, porque los profesores estaban al tanto de ellos, se preocupaban y le daban la misma importancia al aprendizaje y eso generaba un confort y seguridad en su persona, a pesar de compartir solamente en una pantalla. Los alumnos que tienen tiempo de conocerse, porque llevan cuatro semestres juntos, dijeron que pueden mantener la cercanía aún a través de la pantalla y la relación de amistad continúa a pesar de ello: “seguimos conversando y riendo como cuando estábamos en el salón”.

Otro grupo de alumnos compartió que para ellos fue difícil, pues no contaban con computadoras personales o servicio de internet en sus casas, pero también hubo alumnos que expresaron que no se logró una conexión estrecha y amorosa entre el docente y los alumnos, sin embargo, tampoco la relación era mala, simplemente no se logró un vínculo durante el periodo presencial, mucho menos en el período a distancia, el cual duró poco más de la mitad

del semestre. Algunos alumnos compartieron la indiferencia de estar bien o mal con sus compañeros y profesores, así lo comentó un alumno: “Me da igual si me llevo bien o mal, no era para lo que iba la escuela, porque ya estaba grande”.

A pesar de esto, la mayoría de los alumnos cree poder lograr prácticas que generen buenos momentos en las sesiones presenciales, como lo son los chistes y el jugar, así, estos lograrán traspasar las fronteras virtuales, de tal manera que permitan que el buen humor entreteja lazos de amistad, de confianza y de pertenencia grupal.

Un momento que generó algo cómico, fue cuando se trabajó con la película “Intensamente” en una clase; los alumnos refieren que empezaron a reírse y comentar cuáles eran sus cantantes favoritos cuando estaban en la secundaria, esto causó un momento de confianza, buen humor y amorosidad entre los alumnos, a pesar de no haber estado compartiendo aulas físicas, únicamente espacios a distancia. Esto produjo un instante de amorosidad, pues hubo la oportunidad de compartir algo personal y descubrir si al fin se tenía algo en común, como un cantante, pero sobre todo el sentirse escuchados durante ese momento y unidos por la risa.

Una sonrisa puede ser el detonante para una serie de posibilidades infinitas, desde entablar una conversación, hasta producir una amistad cercana. El buen humor hace un paréntesis en el aula y puede desarrollar una presencia efectiva del acompañamiento en la misma, así como de compartir sentimientos, sueños e inquietudes. Reír nos lleva a un estado de buen humor y dispersar los momentos incómodos, así como a entablar lazos estrechos.

Prácticas de Buen Humor y Educación a Distancia

La importancia de reír en el aula virtual es la forma de poder manejar el estrés, la incertidumbre y la distancia con un dejo de soledad en el momento de estar tomando o dando una clase. Porque al reír se puede encontrar a uno mismo plenamente humano, capaz de conectar y convivir con el placer de ello y de reconocer que se experimentan las mismas emociones, por ende, se da una conexión y complicidad, usando juegos de palabras, chistes o

compartiendo una anécdota personal; por lo tanto las relaciones humanas afectivas se fortalecen con el encuentro entre personas que sufren y gozan, que aman y se comparten en un acto felicitario.

Un alumno comenta que, durante una clase se retiró un momento para ir al baño y cuando regresó su gato pasó por encima de su teclado, oprimiendo teclas y dándole enter, escribiendo un mensaje incoherente; lo que causó risa entre los compañeros de clase y como respuesta, hubo varios mensajes en el chat, por ejemplo: “tu gato es el que está en clase, tú no estás”, “ósea que las tareas también las hace tu gato”.

La risa y el buen humor en el acto de enseñar-aprender permitieron jugar con ideas, mirar desde otras posibilidades, pensar en los autores, teorías, métodos desde el aula a distancia, y mediado por la risa, llevó a una visión crítica y divertida de la realidad. Por ejemplo, una estudiante mencionó: “eso que yo veía que pasaba en la calle, es lo que pasa en mi casa, y entonces conversé con mi mamá y le conté lo que decía el autor y me pidió que le enseñara para que ya no tengamos tantas peleas en casa”, ella cuenta que cuando expresó esto en clase sus compañeros comenzaron a reír y varios de ellos afirmaron estar en la misma condición.

Esta experiencia lleva a pensar en procesos de empatía entre el grupo escolar, y permitió que el conocimiento tuviera una aplicación en la vida personal, siendo motivación para aprender aún más, así hubo un interés distinto por el aprendizaje; enseñar-aprender es una experiencia amena y amorosa.

La experiencia de reír y ver reír en las pantallas, proporciona cercanía entre maestros y alumnos, se descubrió que la realidad se va vivenciando con las mismas dificultades y que pese a ello se puede encontrar algo cómico. Como un alumno menciona, en una clase se escuchaban ruidos en la casa de la maestra y los distraía porque eran muy fuertes los martillazos y uno de los compañeros comenzó a bailar al ritmo de los golpes, el maestro comenzó a reír, al igual que todo el grupo, se dieron el momento para bailar, pusieron una canción y se relajaron. Después de eso siguieron con la clase con más energía, buen ambiente, desestresados y un problema que los distraía lo relativizaron y el obstáculo fue un pretexto para estar bien y

la comunicación fluyó.

Las Expectativas de los Alumnos en Torno a La Relación Amorosa en el Aula a Distancia

Los alumnos ofrecen su perspectiva de relación a cómo creen ellos que debería llevarse a cabo en los entornos virtuales de aprendizaje; en esta directriz, los alumnos refieren que los maestros deben de llevar una relación muy comprensiva con los estudiantes y sentirse respaldados por los docentes. Algunos de ellos opinan que una relación amorosa se puede lograr basándose en el respeto, la responsabilidad y reconociendo que todos tienen problemas y situaciones con las cuales lidiar. Otros sugieren que la constancia de ver los rostros de sus compañeros y maestros, puede llegar a generar lazos, probablemente no tan fuertes y estrechos como en la educación presencial, pero que es importante continuar viendo a sus compañeros, aunque sea a través de una pantalla.

En el lado contrario de la moneda, hay alumnos que expresan que esta pandemia rompió con lo que ellos consideraban sus lazos estrechos, incluso hasta la pérdida del trabajo. También refieren que en la educación a distancia es difícil imaginar relaciones amorosas, a pesar del esfuerzo realizado por los docentes, estando al pendiente de ellos. También comentan que un distanciamiento social de esta magnitud es un gran impacto y en algunas ocasiones genera ansiedad o depresión, e incluso sugieren que exista comprensión y apoyo sobre las posibilidades de cada uno de ellos, es decir, promover una empatía en el grupo, ya que no todos tienen las mismas posibilidades, pero sí un camino que andar juntos en su formación académica.

Algunos de ellos mencionan que la educación a distancia requiere de más independencia y exponen la relación docente-alumnos como una más formal, académicamente hablando. Incluso coinciden todos los alumnos en un punto en específico, en el cual no debe de perderse la comunicación entre profesor y alumnos, también debe existir confianza para poder participar y hacer aportaciones pertinentes, mediante un medio de comunicación al que

todos puedan tener alcance, sin olvidar la tolerancia y el respeto.

Un alumno compartió que durante una clase a distancia y previo al día de muertos celebrado en México, el docente se puso una máscara de payaso y los alumnos se vistieron todos de fantasmas, ocasionando risas en el grupo, esto originó un momento agradable y de confianza, debido a la ruptura de la barrera de la formalidad en el aula, dando paso al buen humor, la amorosidad y las risas.

Risa, Buen Humor y Presencia Amorosa en el Aula a Distancia

Los momentos de risa ofrecen alegría y felicidad, compartir momentos de buen humor es como un “pegamento social”, porque lleva a empatizar, revitaliza y llena de energía. Es posible experimentar armonía exterior, pues lleva a tener una buena actitud con los otros, y al mismo tiempo hace sentir armonía interior, provocando una disposición a querer estar (Maya, 2003). Una experiencia de una alumna fue que en una clase compartieron una palabra graciosa, ella dijo: “monigote”, entonces sus compañeros comenzaron a reír y ella de todas las demás que decían, lo más gracioso era escuchar porque eran graciosas, un compañero mencionó que su palabra era “cachivache”, así le decía su abuelito y él ya había muerto. Al compartir algo personal con un elemento afectivo, despierta en el otro esa sensación de gratitud y de ternura, pues la belleza y el amor se descubren en la relación social, (Maya, 2003), y ello lleva a la aceptación del otro y al trato amoroso.

El primer ingrediente para la amorosidad es la ternura, se puede despertar, es decir, hay abrirse al otro para entablar un diálogo franco y comenzar a tejer lazos afectivos, de respeto y convivencia, (Maya, 2003), es lograr una actitud y disposición al encuentro, dar y recibir desde el amor.

La amorosidad es este encuentro donde el otro con su presencia es todo un acontecimiento, los gestos, un saludo, una mirada, una conversación se vuelve vital, como aire fresco al alma, porque se puede sentir acompañado y cada momento está cargado de sentido y significado, justo eso es lo que lleva a sentir gozo de ser y estar en ese grupo académico,

porque sucede el encuentro humano y esto vuelve lo ordinario, extraordinario (Toro, 2012), puedo reír, soy parte de, aprendo y eso que aprendo me es útil para la vida, y reconozco las mismas dificultades de la vida y en colectivo puede imaginarse lo nuevo.

La vida amorosa en el salón de clases a distancia, o sea, los encuentros en una pantalla, es posible sólo cuando se ríe, las emociones se acercan y las sensaciones positivas hacen esos momentos especiales y relevantes.

Puede hacerse un álbum de “buenos momentos”, de gratitud por presentar la vida de distinta forma, por ser una posibilidad de ser, de existir, de aprender, de compartir, de pensar, de encontrar, simplemente el amor en el aula a distancia, es dar un trato sublime desde la ternura que da paso al amor (Toro, 2012 y Maya, 2003). La amorosidad es abrazar la posibilidad de ser junto al otro y de encontrarse desde el respeto mutuo y la presencia solidaria de acompañar en la incertidumbre y el cansancio.

Reflexiones Finales

El acercamiento entre los integrantes de un grupo se da, cuando existe la apertura no sólo a un proceso de formación académica, sino cuando se tiene esta disposición a la risa, al buen humor, a la empatía y al interés del otro como ser humano, como el igual. El buen humor y la risa, aportan al día a día la esperanza de reconocerse humano cada día un poco más, permitiendo que existan mejores personas no sólo con uno mismo, sino con la gente que está alrededor.

El amor es el ingrediente humanizador en el proceso educativo en los tiempos de emergencia sanitaria, es una forma de lidiar el distanciamiento social, donde los demás se pueden encontrar plenamente humanos, con experiencias que hagan reír, gozar, sentir ternura y dar paso al amor, porque es ahí donde se educa a la persona enseñar-aprender que la vida tiene posibilidades de ser trascendida cuando se puede acompañar y ser acompañado, con el simple acto de reír, escuchar y luego empatizar.

La educación a distancia necesita atender lo humano para aliviar el desgaste del

distanciamiento social. Aún cuando la experiencia compartida en el aula a distancia sea una experiencia dolorosa, en la que interviene todos y que, para aligerar el momento, se interviene con algo de buen humor, para acompañar amorosamente en el dolor.

El buen humor y las risas no son exclusividad de la educación presencial, deben formar parte de la educación a distancia para lograr una conexión socio afectiva entre docente y alumnos. Al elaborar las planeaciones didácticas de las clases, deben incluirse contenidos de buen humor, en donde la comicidad, la alegría, y sobre todo lo irónico de la realidad permita arrancar sonrisas en los alumnos. Así como se esmera en las planeaciones en relación a contenidos académicos, de la misma forma buscar contenidos de buen humor que aligeran el ambiente a distancia, pero que a la vez aminoren el estrés y la angustia por coincidir en un espacio digital y no en el presencial. Iniciar una clase con una situación cómica, hilarante o divertida, invita a encontrarse con el otro a través del buen humor.

La invitación es reconocer la necesidad de reír, de no tener miedo a sentir y vivir las emociones de alegría que llevan a la implicación amorosa, porque es justo ahí donde se puede aprender de forma distinta, de encontrar sentido a la exposición diaria a la pantalla, un motivo por el cual seguir enseñando-aprendiendo. La clase a partir de la risa se convierte en un encuentro extraordinario que nos revitaliza y nos encuentra en el amor, educar entonces será potencializar nuestra capacidad de tratarnos y tratar desde la ternura, solidaridad y compasión que reducen la distancia e incertidumbre en tiempos de emergencia sanitaria.

Referencias

- Camacho, N., Cortez, C. y Carrillo, A. (2020). La docencia universitaria ante la educación confinada: oportunidades para la resiliencia. *Educare*, 24(3), 418-437. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1402/1355>
- Delors, J. (1994). *"Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

- De Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001>
- Dussel, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(Número especial). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Fernández, A. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- González, F. (2015). *El buen humor y la risa en la práctica docente en el aula universitaria*. México: Universidad Mexicana.
- González, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a16v11n2.pdf>
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kanovich, S. (2018). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 2(15), 71-90. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2733>
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª reimpresión). México: Trillas.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Bogotá: Eco Ediciones
- Melo-Solarte y Díaz, P. (2018). El Aprendizaje Afectivo y la Gamificación en Escenarios de Educación Virtual. *Información tecnológica*, 29(3), 237-248. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v29n3/0718-0764-infotec-29-03-00237.pdf>
- Morales, R. y Curiel, L. (2019). Estrategias socio afectivas factibles de aplicar en entornos virtuales de aprendizaje. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 69, 36-52. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1289/691>
- Ortiz, E. (2018). Estudio exploratorio sobre la utilización del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. *Transformación*, 14(3), 343-359.

<http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n3/2077-2955-trf-14-03-343.pdf>

Real Academia Española (2019). Tecnología. En Real Academia española. Recuperado el 13 enero de 2021 de :<https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa>

Universidad Autónoma de Querétaro. (2018). *Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro*.

Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780035.pdf>

Toro, J. (2012). *Educación con “co-razón”*. España: Desclee.

CAPÍTULO XI

BREVES APUNTES ACERCA DEL ORIGEN DEL ESPAÑOL (DESDE SUS INICIOS HASTA 1492): IMPLICACIONES PARA UNA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*BRIEF NOTES ABOUT THE ORIGIN OF SPANISH (FROM ITS
BEGINNINGS TO 1492): IMPLICATIONS FOR A DIDACTICS IN HIGHER
EDUCATION*

Juan Carlos Araque Escalona
Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008011>

RESUMEN

En momentos tan complejos de nuestra idiosincrasia lingüística y cultural, es imposible negar la falta de conocimiento en torno a la lengua que hablan los ciudadanos de más de veinte países en el mundo. Por ello, es importante resaltar la vitalidad historicista de nuestra lengua materna, su nacimiento y respectiva evolución, en el caso particular de este escrito de desarrollo teórico, el objetivo fue reflexionar sobre los orígenes del español o castellano hasta la publicación de la primera gramática castellana en el año 1492 por parte de Antonio de Nebrija. Se concluye que este tipo de reflexiones urgen en todos los contextos escolares, pues el valor de la lengua, aunque simbólico y abstracto, configura y construye la cotidianidad de los hispanohablantes; más cuando se sabe que en ella existen términos que evolucionaron y seguirán evolucionando desde lenguas como el árabe, hebreo, vasco, alemán, inglés, francés y un número importante de idiomas extranjeros.

Palabras clave: Orígenes del español; historia y cultura lingüística; didáctica; educación superior.

ABSTRACT

In such complex moments of our linguistic and cultural idiosyncrasy, it is impossible to deny the lack of knowledge about the language spoken by the citizens of more than twenty countries in the world. Therefore, it is important to highlight the historicist vitality of our mother tongue, its birth and respective evolution, in the particular case of this theoretical development writing, the objective was to reflect on the origins of Spanish or Castilian until the publication of the first Castilian grammar in 1492 by Antonio de Nebrija. It is concluded that this type of reflections is urgent in all school contexts, since the value of the language, although symbolic and abstract, configures and constructs the daily life of Spanish-speakers; more so when it is known that there are terms in it that evolved and will continue to evolve from languages such as Arabic, Hebrew, Basque, German, English, French and a significant number of foreign languages.

Keywords: Origins of Spanish; linguistic history and culture; didactics; higher education.

Introducción

Hablar de la evolución de la lengua española es, sin lugar a dudas adentrarse en situaciones históricas, geográficas y sociolingüísticas. Para rastrear los orígenes de nuestra lengua materna haremos mención a unos tiempos en que ni siquiera existían los nombres de España como territorio geopolítico o español en tanto idioma que en la actualidad compartimos más de veinte países en el planeta. En torno a esto último, es preciso resaltar que antes de la conformación del país ibérico conocido como Madre España por parte de San Isidro de Sevilla en el siglo VII, este espacio no era otra cosa que un crisol de reinos donde se sucedieron distintos y complejos procesos culturales que fueron dando forma a la lengua que hoy día utilizamos más de 500 millones de hablantes.

La discusión en torno al origen del español como lengua e idioma va más allá de lo escolar y académico en tanto debate a nivel superior, esto debe convertirse en un conocimiento vital para todos los hispanohablantes cualquiera sea el lugar que nos encontremos. Es más, saber los orígenes de nuestra lengua materna debería ser un principio a enseñar desde el hogar, el hecho de que los padres o representantes posean competencias mínimas para explicar esto abrirá senderos para que los infantes se vayan haciendo interrogantes acerca de la misma. El llamado es entonces a que este tema de reflexión se extienda a todos los espacios donde se desarrolle el pensamiento, que traspase los linderos de las academias donde se estudia Lengua y Literatura, por ello haremos lo posible por comunicar de manera didáctica una respuesta a quienes centran su mirada en la lengua española y su origen.

El principal propósito de este artículo es reflexionar en torno a los orígenes de nuestra lengua española y que ello pueda convertirse en un material documental para que nuestros docentes del nivel superior puedan mostrar a sus alumnos donde se inició la lengua española. Esta finalidad se llevará a cabo tomando en cuenta sólo los orígenes pues al pasar de los siglos entraríamos en la evolución de la lengua, es decir, su carácter diacrónico lo cual ameritaría más

tiempo y mayor espacio al que nos circunscribiremos ahora. Como ha de saberse, buena parte de la población mundial ha ingresado a la cultura minimalista y acá diremos a todas voces que los planteamientos desarrollados a continuación se harán de una manera sucinta, pero con rigor y voluntad comunicativa, todo ello a los fines de ampliar los horizontes de sentido acerca de los inicios de nuestra lengua materna.

Esta reflexión es importante ya que la mayoría de personas desconocen el origen de la lengua española y esa falencia llega a la escuela lo cual repercute en el nivel superior de educación. Por ello, al resaltar este flagelo que carcome la cultura hispanohablante estaremos contribuyendo a erradicar la falta de conocimiento en torno a este tema medular a nivel de las sociedades cuyo idioma es el español. La experiencia de quien esto escribe a lo largo de algunos años ha sido la gran motivación para disertar sobre la temática, queriendo coadyuvar a tales procesos como un mediador ganado resaltar lo propio más allá de lo meramente lingüístico pues rebasa tales fronteras y se convierte en una necesidad desde la cultura general de cualquier hablante del español.

Para la realización de esta contribución se utilizaron algunos documentos del acervo histórico de la lengua española, ventajosamente es posible hoy día encontrar más de una referencia en la web y eso posibilita la ampliación de conocimientos en una época tan compleja como la que nos ha tocado vivir. De igual manera queremos resaltar que a la luz de la tecnología y en un momento en que existen millones de documentos en PDF en la red se pueden elaborar trabajos de esta magnitud. Todo lo anterior significa una gran ganancia para los investigadores de la lengua ya que se pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello la cultura de nuestros estudiantes acerca de su lengua materna.

La metodología de investigación utilizada en este estudio fue documental pues la revisión de diversos textos en el ámbito de la lengua nos permitió reflexionar alrededor de los orígenes de la lengua y española. Desde ya adelantamos es mucha y diversa la información acerca del nacimiento y evolución de nuestra lengua materna y en atención a ello será nuestro norte seleccionar y resumir lo más resaltante y definitivo pues la idea con este escrito es mostrar

de manera didáctica y sencilla los orígenes de la lengua y que ello forme parte de la memoria histórica y cultural de quienes lean el presente documento. Este método de trabajo nos permitió hacer importantes valoraciones y dejar puertas abiertas a futuras indagaciones lingüísticas, de allí que podamos hacer un aporte a la educación superior, dejando a criterio de los docentes de aula tomar la decisión de adentrarse en esta temática tan significativa no solamente para los alumnos sino para la totalidad de quienes nos comunicamos a través del idioma español.

Desarrollo Teórico Reflexivo

El problema de rastrear los orígenes de nuestra lengua española va más allá del momento en que surgieron las lenguas romances que más adelante será explicado. El hecho es que hay referencias que antes de la conquista romana se deben traer a colación, es el hecho mitológico relacionado con el Jardín de Hespérides y dos de los trabajos realizados por Heracles o como es conocido en la mitología romana, Hércules. Debe hacerse mención a estos hechos pues lo primero que debe saberse es el origen de las tierras que hoy conocemos como España, las mismas fueron descritas por el geógrafo griego Estrabón como Tartessos, un territorio situado al sur de lo que más adelante sería conocido como la Península Ibérica.

Ahora bien, el décimo trabajo de Heracles fue robar el ganado de un ser gigante y antropomorfo llamado Gerión, éste vivía en la isla de Eritea, actual provincia de Cádiz en España. De igual manera, el Jardín de Hespérides según el geógrafo griego Estrabón estaba localizado en Tartessos cuya ubicación actual correspondería a las provincias españolas de Huelva, Sevilla y Cádiz respectivamente. En dicho jardín había unas ninfas que cuidaban del manzano de oro, a Heracles, también se le encomendó como undécimo trabajo robar las manzanas doradas de este jardín, misión que llevó a cabo en medio de múltiples vicisitudes.

La historia del español está permeada de elementos antiguos que científicamente no son comprobables, sin embargo, a la luz de la historia de la cultura cobran gran sentido y hasta entretienen entre tantos datos los cuales habrá de seleccionar y resumir. Para Lapesa (1981)

los elementos mitológicos antes referidos “poetizan alguna lejana realidad hispánica” (p. 13) lo cual cautiva más la atención de cualquier lector y seguro lo impulsa a querer saber más acerca de nuestro idioma. Es probable que el español sea una de las lenguas más complejas del mundo al momento de rastrear sus orígenes, el investigador se tropezará con muchos pueblos, enfrentamientos y desplazamientos de comunidades lo cual se tradujo en una lenta e interesante evolución del idioma español.

El español nace como lengua en la Península Ibérica, este territorio podemos ubicarlo hoy día al sur de Europa y está circundado por el océano Atlántico y el mar Mediterráneo. A su vez, debemos acotar que esta zona tiene unos límites marítimos que van desde el golfo de León al sur de la región occitana de Francia hasta el golfo de Vizcaya en el océano Atlántico, este último golfo representa para España el punto más alejado y oriental del mar Cantábrico. Casi la totalidad de la Península Ibérica es ocupada por dos países que hoy día reciben el nombre de España y Portugal, además de ellos se encuentra dos administraciones como lo son el Principado de Andorra y Gibraltar que es uno de los catorce dominios de ultramar de la Corona Británica.

Hablar de la Península Ibérica es hablar de Iberia, término acuñado por los griegos para referirse al territorio que actualmente conocemos como España. Iberia como topónimo deriva del término griego Hiber que da lugar al nombre del río Ebro, a la Península Ibérica y al pueblo Íbero. De igual manera, se debe destacar que inicialmente para los helenistas e historiadores antiguos Iberia no significó la totalidad del territorio que describimos antes, sólo hacía referencia a una pequeña porción de la península, para ser más exactos hacía alusión a la provincia española de Huelva ubicada en la comunidad autónoma de Andalucía.

Para dar una fecha más exacta y un periodo en el que histórica y culturalmente se tienen noticias en torno a la Península Ibérica haremos mención a Heródoto y a Polibio, probablemente los dos primeros pensadores en estudiar dicho territorio. Para el primer historiador, Iberia, y más específicamente Tartessos era la parte occidental del área topográfica conocida con el nombre de Ecúmene de donde procede el término ecuménico en tanto

universalidad y extensión, por ello la totalidad de las poblaciones conocidas hasta ese momento estaban asentadas allí y por ende se veían reflejadas en este mapa. Luego, para el segundo historiador será más fácil describir la Península Ibérica ya que estudió esta zona de manera directa mientras se sucedían las Guerras Celtíberas, hechos que llevaron a los romanos a enfrentarse a los pueblos celtíberos o prerromanos que habitaban originalmente estas tierras.

Como ya se dijo, la visión de Heródoto en sus libros acerca de la Historia o *Logoi* fue limitada pues al haber un dominio sumamente férreo por parte de los cartaginenses sobre el Mediterráneo a éste le fue complejo viajar por estas rutas occidentales. Contrario a ello, Polibio sí tuvo la oportunidad de estudiar la Península Ibérica ya que visitó las regiones al punto de conocer sus costumbres y creencias de las comunidades, como resultado de ello los datos obtenidos serían incluidos en su ya clásica obra titulada *Historias* la cual retrata la forma en que Roma conquistó buena parte del mundo antiguo.

Es necesario ubicar en el tiempo histórico a los personajes antes referidos, son definitivos para establecer las primeras noticias del territorio que hoy ocupa España. Ellos no representan directamente la iniciación de nuestra lengua, pero sí son vitales para hablar de los orígenes de la Península Ibérica, es por ello que a Heródoto lo ubicamos en el siglo V a.C y fue el primer historiador en hablar de dicha tierra a nivel geográfico e histórico, claro está, y como se dijo anteriormente, con las debidas limitaciones que le plantearon su tiempo de investigaciones. Por su parte, Polibio hizo sus estudios durante el siglo II a.C y ello afianzado en el hecho de que pudo establecer una estancia importante en dicho territorio con lo cual pudo describir mejor todo lo concerniente a este espacio; lo propio haría Estrabón a quien lo situamos en el siglo I a.C y el siglo I d.C o como también puede denominarse siglo I de nuestra era común, a él le tocó la misma circunstancia que Heródoto, no pudieron viajar a la Península Ibérica, aun así lograron estudiarla y dejar constancia en sus obras.

Si bien los griegos llamaron a dicho territorio Tartessos, los romanos le otorgarían el nombre de Hispania una vez expandido el imperio. Allí formaron las provincias de Bética o Hispania Ulterior, la provincia de Terraconense o Hispania Citerior y la provincia de Lusitania

o Hispania Ulterior. Después de ello formarían nuevas provincias cuyos nombres fueron Cartaginense, Gallaecia, Baleárica y la tardía Mauritania Tingitana. Así bien, podemos llegar al término Hispania que da origen a la hoy conocida España, esta palabra a su vez es proveniente del latín como la mayoría de las que hoy día utilizamos en nuestra lengua materna.

Otra versión habla que España tiene su origen en el término Isephanim en lengua púnica, ésta era la lengua de los fenicios que colonizaron las costas ibéricas del sur hacia el año 1.100 a.C, la traducción del mismo hacía alusión a Tierra de damanes. Cultural e históricamente debe destacarse que estos viajeros confundieron a los conejos con los damanes, mamífero propio del norte de África. Evidentemente los conejos eran propios de la Península Ibérica y abundaban a tal punto que fueron considerados una plaga. Como ha podido apreciarse, el término Ibérico proviene del griego Ἰβηρ o Íber en una forma latinizada, mientras que hispánico proviene del latín Hispania que es romano y en consecuencia una palabra originada en el latín, lengua propia de la cultura romana.

Antes de la llegada de los romanos a la Península Ibérica ya existían lenguas emparentadas con sistemas comunicativos propios de la cultura helenística. Según las investigaciones de Manuel Gómez Moreno (citado por Lapesa, 1981) antes de la llegada del imperio romano a la Tartesia ya había formas comunicativas “emparentadas con los alfabetos cretense, chipriota, fenicio y griego” (p. 21) y estos hallazgos sólo han sido posibles gracias al estudio arqueológico de monedas de la época y algunos escritos de lápidas en los cementerios. Lo antes referido influyó ampliamente en las lenguas indoeuropeas como la céltica, la celtíbera y el celtibérico, aunado a todos los acontecimientos políticos, religiosos y étnicos que influirán de manera definitiva en el origen y evolución de la lengua española.

Un factor importante al hablar en torno a los orígenes y evolución del español es la presencia del vascuence al norte de la Península Ibérica, hasta hoy día la región sigue trabajando por su independencia política y administrativa debido, entre otros elementos al hecho de no poseer ninguna filiación lingüística con el latín ni otras lenguas antiguas. Lapesa (1981) sostiene que “la región vasca conservó su lengua” (p. 27) a pesar de que incluyó

vocablos propios del latín. Estos términos que asimilaron fueron aquellos que ellos no conocían y fue posible su inclusión gracias al uso cotidiano de ellos y a la necesidad de nombrar aquellos elementos desconocidos.

Así como los vascos se amoldaron a muchas palabras del latín, de igual forma ellos dejaron algunos vasquismos que en el español actual se siguen usando, un ejemplo de ello sería la palabra izquierda que proviene del vasco *ezker*, aquelarre que viene de akelarre y chatarra que viene *txatarra* con significado de viejo. Estos y otros términos pueden comprobarse su origen leyendo su significado en el Diccionario de la Real Academia Española. A ello le otorgamos gran importancia y vitalidad porque fue la única lengua diferente que vivió y se mantuvo en el transcurso temporal e histórico tomando en cuenta que ella no es una consecuencia o transformación del latín, lo que es lo mismo, una lengua romance como lo veremos más adelante.

La lengua latina de los romanos terminó sustituyendo a las lenguas paleohispánicas o prerromanas, ello se dio a lo largo de muchos siglos en un proceso de bilingüismo cultural, el latín convivió durante un tiempo significativo junto a las lenguas ibéricas, celtibérica, lusitana y tartésica por mencionar las principales manifestaciones lingüísticas que utilizaban los hablantes de la Península ibérica. Este proceso antes referido debe reflexionarse desde los principios lingüísticos de sustrato, superestrato y adstrato, ello en virtud de que en el primer caso vemos que una lengua desaparecida siempre dejará algún término en la nueva lengua impuestas por conquistadores, de manera contraria y en el segundo caso o superestrato veremos que una nueva lengua o de conquista asimilará términos de la lengua originaria de un territorio invadido. Finalmente, el adstrato hace referencia a la convivencia en un mismo territorio de dos lenguas, claro, en el caso que nos compete diremos que el latín convivió con muchas lenguas sabiendo que al final lo que se había iniciado como un cúmulo de culturas lingüísticas en un mismo vecindario terminaría con una lengua oficial como lo fue el latín y otra autóctona que se resistió como fue el caso del vascuence.

Hasta este momento no hemos fijado una fecha exacta del momento o la época en que

se inicia el español como lengua, ello debido a que las referencias hasta este momento trabajadas sólo muestran un camino de luz en el que personajes claves hacen alusión al territorio donde siglos más tarde se comenzaría a hablar el español como lengua estándar. Eberenz (1991) destaca que la historia del español está comprendida por dos períodos importantes “la primera va de los orígenes hasta fines del siglo XV, la segunda desde el siglo XVI hasta nuestros días” (p. 80) lo que quiere decir que el segundo momento antes mencionado es quizá el de mayor auge de nuestra lengua pues coincide con la consolidación de un nuevo imperio nacido de la unión de los reinos de Castilla y Aragón. Esta alianza permitirá un dominio de ultramar para y a su vez formará parte de los elementos políticos, religiosos y culturales que a su vez permitirán dar inicio al Siglo de Oro español cuya contribución literaria y lingüística será definitiva para la cimentación de la lengua española.

Para llegar a la lengua que se habla hoy día será necesario reflexionar varios principios propios de la evolución de un sistema comunicativo propio de una región que estuvo marcada por hechos políticos y bélicos. Uno de ellos es la anécdota que cuenta el biógrafo, historiador y militar Elio Espartiano a quien le es encomendada la tarea de escribir la vida del emperador Adriano, cuenta éste que mientras el célebre gobernante dio un discurso ante los senadores se pudo apreciar un marcado acento hispánico a tal punto que despertó la burlas y comentarios por parte de sus escuchas, ello nos da a entender que había marcadas diferencias entre el latín románico y el latín hispánico lo cual influyó significativamente en el personaje antes mencionado. Ya antes hablamos de la noción de sustrato y es ello lo que explica la anécdota en torno al emperador Adriano, fue tanta la influencia del latín hispánico que él mismo terminó por asimilarse a los rasgos propios del habla de la Hispania romana, algo parecido a las cenizas de una fogata que al mantenerse por un tiempo quieta son capaces de avivar nuevos fuegos que en este caso son los subyacentes lingüísticos nunca suprimidos en la nueva lengua impuesta.

Hasta hoy tenemos residuos de antiguas lenguas prerromanas, si bien son palabras que pasaron por algunos cambios lingüísticos llegaron hasta nuestros días y vistos a la luz de un

uso cotidiano siguen apareciendo en el Diccionario de la Lengua Española. Lapesa (1981) valora algunas palabras que fungen en nuestra lexicología actual como un remanente de antiguas lenguas que durante el Imperio romano desaparecieron en su mayoría, unos ejemplos que ofrece el autor son formas despectivas como “buharro, machorro, baturro” (p. 44) y adjetivos como “andariego, nocherniego y mujeriego” (p. 45). Todas estas formas lexicales pueden revisarse en el diccionario y así constatar sus vigencia y significado, puede que en el caso de nocherniego en tanto persona que le gusta andar de noche sea menos utilizada pero aún permanece en dicho documento, probablemente es de mayor expresión la palabra nocturno pero lo vital al calor de esta investigación es comprobar su existencia y actualidad.

En todo caso, lo más importante es que el sufijo *iego* se le colocó a otras palabras de origen latina, tal es el caso del verbo labrar cuya forma original es *laborāre* y de allí su adjetivo labriego. Lo mismo ocurrió con la palabra palaciego, adjetivo que hace referencia al sustantivo latino *palatium* de donde viene nuestro término palacio. Además de las palabras anteriores podemos mencionar igualmente otras como solariego, veraniego y escolariego, todas ellas de origen latino y que sus usos siguen dando cabida a que los hablantes se expresen mediante ellas y las incluyan en su expresión comunicativa.

Con las guerras púnicas (264 a.C – 146 a.C) se consolida el dominio de Roma sobre la Península Ibérica, estos conflictos fueron escenificados por Roma y Cartago, es interesante porque los romanos denominaron a este enfrentamiento guerra púnica haciendo alusión a los fenicios mientras que sus oponentes llamaron a tales eventos bélicos guerras romanas. Lapesa (1981) dice que esta segunda guerra púnica es crucial pues el territorio de la Península Ibérica es anexado al Imperio romano, de igual forma se produjo la conquista de Grecia y el Norte de África, ello aplacaba todo tipo de luchas pues “se imponía un orden que constituía su propia fuerza” (p. 54). Si bien la cultura romana se especializó en derecho nunca dejó de utilizar la fuerza para ejercer su dominio, aunado a eso se valió del pensamiento griego para cubrir todo lo referente a lo intelectual, de allí que en lo sucesivo veremos la presencia de palabras de origen griego presentes en nuestra lengua española.

Como podemos observar, la evolución del español en tanto lengua oficial de más de veinte países está permeada por eventos de distinta índole histórico, cultural, política y lingüística. Es así que Obediente Sosa (2007) en su texto *Biografía de una lengua* marca unos hitos muy importantes para hablar del español en el territorio denominado Hispania, para ello hará una reflexión desde el siglo III a.C hasta el siglo V d.C siendo “las rivalidades entre las capitales del Lacio y Cartago” (p. 47) las que originaran enfrentamientos de grandes magnitudes, todo ello por el dominio marítimo y comercial. Como toda guerra, podemos decir que las consecuencias fueron irreparables, en el caso de las guerras púnicas que duraron más de cien años, la primera de ellas se sucedió desde el año 264 a.C y la última culminó en el año 146 a.C con la destrucción total de la ciudad de Cartago, fue así como se disputó el dominio del mar Mediterráneo.

Luego de estas cruentas guerras afloraron múltiples sentimientos negativos hacia Roma, principalmente por parte de Hispania y Grecia, a pesar de haber sido derrotados los cartagineses, fueron ellos, y especialmente Aníbal Barca el fundador de lo que hoy conocemos como España. Asdrúbal el Bello, yerno de Aníbal fue quien fundó en el año 227 a.C la ciudad de Cartagena, ubicada hoy día en la región de Murcia, justo en la costa del Mediterráneo. Como se mencionó en páginas anteriores, el Imperio romano fundó diferentes provincias en la Península Ibérica, en las regiones actuales de Cantabria y Asturias se desarrollaron unos conflictos denominados guerras cántabras, las mismas se llevaron a cabo entre los años 29 a.C y 19 a.C posibilitando así la anexión de dichos espacios a las provincias de Lusitania y Citerior, Astures queda insertada en Lusitania, mientras que Cantabri sería adicionada a Citerior. En todo este proceso es muy importante destacar lo siguiente, las guerras cántabras fueron dirigidas personalmente por Augusto, primer emperador romano que gobernó desde el año 27 a.C hasta el 14 d.C.

La Península Ibérica fue adaptándose a la mayor parte de la cultura romana, es decir, a los preceptos religiosos, políticos y éticos de sus conquistadores, era de esperarse que asumieran las creencias y divinidades romanas, así como sus vestimentas y en consecuencia su

idioma, el latín. Debido a este proceso de romanización del territorio ibérico, Obediente Sosa (2007) dirá que “la vida va a cambiarse de manera radical en Hispania” (p. 50) modificando significativamente los valores de sus pueblos originarios. Como se resaltó anteriormente, hubo un momento en que el principio de adstrato permitió la convivencia de distintas creencias y lenguas, ello a partir de un bilingüismo cultural en el que finalmente predominó la lengua del Imperio romano, el latín que se utilizaba en todos los contextos.

Trajano fue un emperador romano que ejerció funciones desde el año 98 d.C hasta su fallecimiento en el año 117 d.C, su nacimiento tuvo lugar en la antigua ciudad Itálica, ubicada en la actual municipalidad de Santiponce, región que pertenece a su vez a la provincia española de Sevilla. Esta referencia es de suma vitalidad pues la incorporación de Hispania al Imperio sería tan significativa que una persona nacida en dicha región podría ascender a tal jerarquía. Así como Trajano, otras importantes figuras del pensamiento romano tuvieron su nacimiento en Hispania, tal es el caso de Séneca, uno de los mayores moralistas de todos los tiempos, este escritor nació en la antigua ciudad de Corduba, capital de la provincia de Bética, allí está hoy día la ciudad española de Córdoba, y la reflexión más importante acá será el hecho de que siendo hispánico figura en los libros de historia como un pensador romano, claro está, de origen hispánico.

El Latín y sus Etapas Históricas

El latín es la lengua madre del español y otros idiomas importantes, comenzaron a hablarla una comunidad llamada Lacio, territorio que hoy día ocupa una de las veinte regiones de Italia, su capital y ciudad más antigua es Roma. Según la tradición, la capital romana fue fundada en el siglo VIII a.C por Rómulo y Remo, de allí que se deba periodizar el latín según las épocas, una primera sería la arcaica o preclásica, ésta va desde el siglo VIII a.C hasta el II a.C y es necesario destacar las figuras de Plauto y Terencio, estos comediógrafos legaron las obras más emblemáticas de estos tiempos. Luego vendría el latín Clásico que se hablaría desde el siglo II a.C hasta el II d.C, en esta etapa ya se habla de un latín culto que es manejado por

políticos, maestros, militares, magistrados y autoridades de la iglesia, incluso en esta época florecerán las letras a tal punto que se hablará de la Edad de Oro de la literatura latina, figurando autores capitales como Cicerón, Horacio, Virgilio, Cátulo y Ovidio.

Será durante el período llamado postclásico la lengua latina sufra transformaciones significativas, muy a pesar del gran esfuerzo que se hizo por mantener un uso estándar de la misma, ello hizo que se diversificara este idioma dando como resultado las lenguas romances y una de ellas fue el español. Es así que este período irá desde el siglo II d.C hasta el VI d.C y allí mismo habrá un importante movimiento eclesiástico que hará lo posible por escribir mejor el latín y educar bajo esa lengua con el firme propósito de que no sufra más transformaciones, se le llamará latín tardío. Posteriormente se hablará de un latín medieval lo cual coincide con esta importante época a nivel universal, ya desde el siglo VI d.C hasta el XV d.C hubo un crecimiento significativo de lenguas cuyo origen era el latín, prácticamente el latín clásico se quedó para los grandes pensadores, académicos y religiosos mientras que las lenguas romances repuntaban con mayor energía y fortaleza.

Este último período es muy importante y hasta definitivo para hablar del surgimiento del español y otras lenguas romances, mientras el latín culto se siguió manteniendo como una expresión diplomática y propia de intelectuales se vivía la creciente desaparición de éste en los ámbitos cotidianos del mundo occidental. Para Obediente Sosa (2007) el latín “cultivado en las escuelas monásticas, será una especie de coíné culta frente a las emergentes lenguas nacionales” (p. 52), quedando, así como el medio de comunicación estándar entre quienes lo consideraban aún un patrimonio histórico. Fue así como el latín se impregnó en este tiempo de palabras venidas del griego, del catalán y otras lenguas cuya inserción fue posible gracias a la latinización de las mismas, algo similar sigue ocurriendo hoy día cuando vemos que en nuestro español actual convergen términos de origen francés, inglés, italiano, japonés, ruso, africano y otros más.

Ahora bien, es de vital importancia destacar que más adelante, y al calor renacentista habrá una pléyade de escritores y pensadores que producirán su obra en lengua latina. Más que

un latín del Renacimiento, Obediente Sosa (2007) lo conceptualizará como un “latín humanista” (p. 53), ya que importantes hombres de las letras recurrirían a esta lengua para crear sus obras, algunos de ellos fueron Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio y Erasmo de Róterdam sólo por mencionar algunos. De manera muy sucinta, hemos dado un recorrido por el nacimiento y evolución del latín, necesario para hablar de los orígenes del español, sin ello habría limitantes que impedirían hacer la historia de nuestra lengua materna.

Nacimiento del Español

El español como lengua comenzó a hablarse en la región de Cantabria, designada por el gobierno español como nacionalidad histórica, sin embargo, y partiendo de estatutos gubernamentales, la comunidad autónoma de Cantabria ha decidido denominarse comunidad histórica más que nacionalidad. Para ser más específicos, tomaremos en cuenta las palabras de Alonso (1958) quien sostiene que nuestra lengua española comenzó a gestarse “en la región del reino cristiano de Oviedo” (p. 9) justo en una zona en la que las autoridades habían tomado la determinación de erigir unos castillos cuya función era para defenderse de las invasiones árabes. Es importante recordar que Oviedo fue la capital del reino de Asturias a partir de las gestiones desarrolladas por Alfonso II el Casto, Rey de Asturias, de allí que fuera conocida como el reino de Oviedo pues allí estaban concentrados los poderes, sobre todo el militar y el episcopal.

A principios del siglo X surge un nuevo reino producto de la adhesión del reino de Asturias al reino de León, siendo así, el territorio quedaría más amplio, esta unión sería posible gracias a la venia de García I de León quien fuera rey de León entre el año 910 y 914 respectivamente. Casualmente en el año 910 nacería un personaje muy importante para la cultura castellana, entendiéndose esta última como el territorio que daría nombre al reino de Castilla, nos referimos al conde Fernán González, héroe que libraría algunas batallas a favor de los castellanos, este personaje pasaría a la historia como un héroe y recordado gracias a algunos cantares de gesta. La vida del insigne noble fue relatada en el Poema de Fernán

González, escrito posiblemente en el año de 1250 ó 1255, es tanta la importancia de esta obra literaria castellana que Serrano (1943) sostiene que dicho texto “es propio para especialistas en la historia y desarrollo de la lengua castellana” (s.p) ya que forma parte de los documentos artísticos, literarios y estéticos que respaldan los orígenes y evolución del castellano como lengua oficial.

El Castellano como Lengua Romance

Los habitantes de Castilla hablaban una lengua romance, en ese sentido podemos decir que dicho instrumento comunicativo no era otro que la variante del latín usada por el pueblo castellano, un latín menos reglamentario y en ciernes de cambios acelerados. Estos cambios se debieron precisamente a que “el léxico estaba lleno de arcaísmos y neologismos” (Obediente Sosa, 2007, p. 54) todo ello con fines estratégicos a nivel de la expresión oral, seguramente simplificaron la lengua a través de palabras comodines, tal como se hace actualmente, una palabra sirve para nombrar distintos elementos en nuestras culturas hispanohablantes. Para el siglo XI, específicamente en el año 1065 Castilla se separó del reino de León y así comenzó la historia del reino de Castilla, claro está más adelante sucederán nuevos cambios a nivel geográfico y político, sin embargo, es de resaltar el hecho que en el siglo IX al formarse el condado de Castillo entre sus pobladores hubo personas de origen vasco, lo cual determinará la incorporación de palabras provenientes de esa lengua al castellano hablado en la región.

El latín hablado por las masas de Castilla era muy flexible, fue cobrando una maleabilidad al punto que se alejó significativamente del latín escrito, específicamente aquel que se utilizaba en academias e instituciones tanto militares como religiosas. Es importante alegar que no todo se excluyó del latín, al final es nuestra lengua madre y la mayoría de nuestras palabras nacen en esta lengua clásica, de allí que muchos términos comenzarían a utilizarse a partir de la propuesta estética de grandes autores del Siglo de Oro español, algunos de ellos los mencionaremos más adelante pues la lengua española tiene su fulgor en estos escritores del siglo XVI. Es así que el reino de Castilla tiene una gran importancia para quienes hablamos

español, aunado al hecho meramente lingüístico debemos acotar que fue allí, en ese territorio que nació la idea una futura reconquista de la mayor parte de la península ya que estaba bajo el dominio árabe.

Hasta este momento se ha podido percibir lo complicado y tal vez atropellado que ha sido la historia de la actual España, han sido muchas las vicisitudes y circunstancias adversas por las cuales ha atravesado este importante territorio donde se gestó la lengua que actualmente utilizamos como vehículo comunicativo. Un verdadero abanico de posibilidades culturales se fusionó a lo largo de tantos siglos, creencias disímiles que pasaría a la posteridad y es por ello que Obediente Sosa (2007) alega que allí “se desarrollaron tres grandes culturas que dejarían huella imborrable en el ser español: la cultura musulmana, la judía y la cristiana” (p. 139) y es por ello que hasta hoy día siguen aflorando los destellos de cada una de ellas, tanto a nivel de las mentalidades como a lo concerniente al arte y el pensamiento. Por una parte, se destacará la invasión de los musulmanes que se inició en el año 711 cuando Tárik Ibn Ziyad efectuó la conquista del territorio ibérico, que para esa época estaba bajo la hegemonía de los visigodos, incluso dieron muerte a su rey visigodo Don Rodrigo, de allí que en lo sucesivo las tierras ibéricas se llamarían Al-Ándaluz, nombre árabe asignado por sus nuevos ocupantes.

Tomemos en cuenta que los godos eran de origen germánico y habían fundado distintos pueblos en la Península Ibérica, allí dejaron una gran cultura a pesar de haber sido derrotados por los árabes. Luego vendrían ocho largos siglos de dominio musulmán, pensemos en todo lo que allí dejaron estas personas, sus grandes edificaciones, costumbres, creencias y vocabulario. Hay dos palabras incorporadas al Diccionario de la Real Academia Española que llaman poderosamente la atención, nos aludimos a los adjetivos hispanomusulmán e hispanoárabe, es así que al indagar el primer término automáticamente nos refiere al segundo, en este último podemos leer que se refiere a todo aquello que es natural de la España musulmana, ya por ahí nos damos cuenta la gran importancia que tuvieron los árabes y todo su dominio en la Península Ibérica.

Así también, los cristianos que representaron las fuerzas del norte legaron un gran

acervo histórico a lo que hoy día es España, fueron ellos a través del reino de Castilla que lograron la reconquista, hecho que terminó de concretarse en el año de 1492 justo cuando se da el encuentro entre los conquistadores y los habitantes del nuevo continente. Ahora bien, la cultura judeoespañola tuvo en la Península Ibérica unas connotaciones diferentes, su búsqueda fue siempre la paz y allí pudieron encontrarla, en ningún momento tuvieron aspiraciones de conquista, a ellos se debe el hecho de una variante de la lengua española que es el judeoespañol, de allí el término sefardita que es el nombre en hebreo asignado a Hispania. En este sentido, diremos que la cultura que saldría victoriosa sería la cristiana pues a partir de 1492 cuando se concreta la reconquista de la Península Ibérica y el esplendor económico que representó la conquista de América, nacería un nuevo imperio bajo el mando de los reyes católicos Isabel de Castilla y su esposo Fernando de Aragón.

Aunque de manera breve, es importante resaltar el hecho que los sefarditas son los judíos que vivieron en la Península Ibérica hasta el año de 1492 cuando fueron finalmente expulsados. Esta cultura vivía en la Corona de Castilla y en la Corona de Aragón, y no fueron estos quienes iniciaron la persecución de los judíos, fue en el reinado de Recaredo I en el siglo VII que este rey visigodo dio comienzo a un rechazo hacia la cultura judía, ello debido a la conversión del rey al catolicismo. De igual manera, al hablar de cultura sefardí no podemos dejar de mencionar al filósofo y médico Moisés ben Maimón, mejor conocido con el nombre de Maimónides y quien llegara a ser un ícono en el mundo de la medicina, sus preceptos, avances y descubrimientos fueron emulados por muchas generaciones pues hizo grandes hallazgos para contrarrestar enfermedades como el asma, la diabetes, la neumonía y la hepatitis.

El Judeoespañol del Siglo XVI

El judeoespañol se habla en varios países del mundo, incluso en América tenemos una comunidad hebrea hablante de esta lengua, nos referimos al país austral de Argentina quien alberga el mayor número de judíos en este continente. La lengua judeoespañola, tal como lo acota Obediente Sosa (2007) “es un testimonio inapreciable del español del siglo XV” (p. 183)

y es una gran realidad pues son escasos los estudios que realzan la importancia de esta lengua, a nivel comunicacional y educativo tenemos poca información acerca de esta importante lengua que a la larga es una muestra de la forma en que se hablaba el castellano en el siglo XV. El hebreo también nos aportó importantes palabras al español y que son de uso cotidiano actualmente, tal es el caso de la palabra aleluya que según el Diccionario de la Real Academia Española es de origen hebreo y el actual término es una evolución que viene desde el latín tardío halleluia, como categoría gramatical es una interjección usada sobre todo en tiempos de Pascua y su función semántica es el júbilo que expresan los feligreses para estas fechas.

Ahora bien, después de toda la información de corte histórica ofrecida hasta este momento, es vital mencionar que al inicio no existía tal lengua castellana y tampoco española. Es así que al principio la lengua que actualmente hablamos era nombrada como romance castellano, es más, era considerada una lengua vulgar o lo que es lo mismo, una variante vulgar del latín. Después de varios siglos hablándose esta lengua romance, fue “Alfonso X el Sabio en el siglo XIII quien designó el castellano como lenguaje de Castilla en oposición al griego, al árabe y al hebreo” (Alonso, 1958, p. 13).

Los Primeros Textos Escritos en Castellano

Los primeros textos que dan fe del español en sus albores datan del siglo XI y son unas glosas escritas en el Monasterio de San Millán de la Cogolla, de allí su nombre Glosas Emilianenses, debemos recordar que esta región estaba ubicada en lo que para ese tiempo era el Reino de Navarra, actual comunidad de La Rioja. Estas glosas cumplían la función explicativa de unos códices latinos y es interesante pues están escritas en varias lenguas incluyendo la vasca, de alguna manera, y con gran razón a La Rioja se le llama la cuna del español pues fue allí donde se escribieron estos documentos. Es justo acá donde debemos resaltar que las Glosas Emilianenses fueron escritas en una variante de la lengua navarroaragonesa hablada en La Rioja, es por ello que la variedad riojana es conocida también como precastellano y de allí parten los indicios escritos de nuestra lengua materna.

Es necesario que todo hispanohablante se interrogue en algún momento de su vida de dónde viene su lengua y cuándo comenzó a hablarse, de allí que este trabajo se proponga, de una manera sumamente sucinta dar respuesta a ello. De acuerdo a lo anterior, Alonso (1964) se interroga lo siguiente “¿Cuándo sonó por primera vez en España?” (p. 13) refiriéndose al español incipiente antes de promulgarse oficialmente el uso del castellano. A ello responderá que las primeras muestras de ello serán precisamente vestigios de una oración.

Transcribimos textualmente en la tabla 1, dicha oración a manera de glosa, primero veremos su escritura navarroaragonesa y posteriormente su traducción al español:

Tabla 1

Indicios escritos de nuestra lengua materna

Escritura navarroaragonesa	Traducción al español
Con o aiutorio de nuestro dueno Christo, dueno salbatore, qual dueno get ena honore et qual duenno tienet ela mandatione con o patre con o spiritu sancto en os sieculos de lo siecu los. Facanos Deus Omnipotes tal serbitio fere ke denante ela sua face gaudioso segamus. Amén.	Con la ayuda de nuestro Señor Cristo, Señor Salvador, Señor que está en el honor y Señor que tiene el mandato con el Padre con el Espíritu Santo en los siglos de los siglos. Háganos Dios omnipotente hacer tal servicio que delante de su faz gozosos seamos. Amén.

Nota: Elaboración propia

Alonso (1964) aludirá con mucha precisión que esta oración es “el primer vagido de la lengua española” (p. 15) y con ello se trasluce la humildad de quien se expresa Jesús El Salvador. Ya al final del siglo XI se escribirían las Glosas Silenses encontradas en el monasterio de Santo Domingo de los Silos, al igual que las Glosas Emilianenses cumplían la función de explicar todo aquello que en lengua latina no era comprensible. Luego de ello es necesario hacer alusión al Auto de los Reyes Magos, primera obra dramática escrita en lengua castellana y que posiblemente data de finales del siglo XII o comienzos del XIII. En su composición se percibe gran influencia del latín, es una obra inconclusa que narra el viaje de los personajes bíblicos Melchor, Gaspar y Baltazar y la forma en que siguen la estrella que les conduciría a Belén.

El castellano como lengua oficial tendrá un gran avance a nivel estético y literario en los siglos XIV, XV y XVI ya que los autores y obras que comentaremos en lo sucesivo significarán los albores de una lengua más trabajada, con mayor potencia expresiva y contentiva de una gran significación. El primero de los textos que resalta en el siglo XIV, específicamente del año 1330, se trata del Libro de buen amor del autor Juan Ruiz, mejor conocido como Arcipreste de Hita, es una larga narración en el que su autor desarrolló las peripecias amorosas de su protagonista. La obra responde al mester de clerecía, es decir la literatura medieval compuesta por clérigos, ellos hacían sus textos cargados de cultismos pues eran personas con una preparación muy elevada, con conocimientos superiores a los elementales de la época, debido a ello es que Obediente Sosa (2007) ve en esta obra “un lenguaje, que sin duda alguna es el más rico, pintoresco y colorido de toda la literatura medieval” (p. 264) al punto que introdujo en el texto una variedad de términos nunca antes utilizados.

Ya en el siglo XV nos encontramos con el Rimado de Palacio, obra del ilustre Pedro López de Ayala escrita entre los años 1378 y 1403 y que consta de algunos 8200 versos, compuestos a través de la técnica denominada cuaderna vía, estrofa típica de la métrica española y más específicamente del mester de clerecía. Otra obra a destacar del siglo XV, hacia

el año 1445 es el Cancionero de Baena, esta recopilación de poemas y canciones dedicadas al Rey Juan II de Castilla alberga las 576 producciones líricas de 56 poetas de esa época, su compilador fue el escritor y judío converso Juan Alfonso de Baena. Así también, debemos aludir al humanista Antonio de Nebrija quien escribirá para el año de 1492 la primera Gramática de la Lengua Castellana, de ella es necesario resaltar la argumentación alegatos que expuso su autor ante la Reina Isabel de Castilla, éste le manifestó que al momento en los monarcas sometieran pueblos bárbaros sería necesario inculcar su lengua, es decir, así como ellos mismos lo habrían hecho con la lengua latina.

La obra gramática de Nebrija es sumamente importante ya que a partir de ella se trazan las primeras normas de nuestra lengua, él nota que al ampliarse el poderío de Castilla y Aragón habrá de establecer las reglas con las cuales habrá de hablarse el castellano. En este importante documento el gramático lebrijano propuso el estudio de la lengua en torno a la ortografía, sintaxis, prosodia, dicción y la etimología, fue allí donde dilucidó que nuestra lengua presentaba elementos favorables a los hablantes pues se escribía tal como se pronunciaba. Nebrija, además de dedicar la obra gramatical a Doña Isabel de Castilla, argumentará a favor de la obra diciendo que al hablar bien podrá transmitirse la cultura castellana y peninsular, además de ello esta lengua acompañará a los conquistadores convirtiéndose en idioma oficial a lo largo y ancho de los territorios de ultramar, así irá exponiendo la vital idea de reglamentar la lengua pues será ella quien permitirá la construcción del imperio.

Ahora bien, luego de esta exposición y sabiendo que los docentes pudieran tener este material en sus manos será propicio hablar de sus implicaciones didácticas en las aulas de educación superior, para ello será fundamental tener al alcance los materiales bibliográficos que hicieron posible esta breve pero muy puntual reflexión. El conocimiento y apropiación de la cultura lingüística en todos sus sentidos es el principal ingrediente que permitirá a docentes y estudiantes cultivar un amor por este tema que ante todo está permeado por lo histórico. De todo ello, se deduce que la médula central para desarrollar los orígenes del español en el aula será una didáctica centrada en la sensibilización por este principio que más que lingüístico es

un vástago ancestral dentro de nuestro acervo cultural como hispanohablantes.

No es un secreto que la didáctica será la piedra filosofal que buscará el docente durante mucho tiempo, con esta analogía que pretendemos comunicar que la acertada enseñanza esté revestida por lo imposible, todo lo contrario, es algo que se logra siempre y cuando el mediador esté comprometido con un hacer docencia desde el amor y la práctica consuetudinaria. En palabras de Medina Rivilla (2009) “el saber didáctico es necesario al profesorado” (p. 5) ya que es lo único que les permite sembrarse en el ser de cada alumno y que éstos encuentren un sentido o direccionalidad a todo aquello cuanto se imparte en el aula. Definitivamente, si se posee una adecuada didáctica tendremos alumnos convencidos de que gran parte de su formación dependerá del reconocimiento que hagan de los valores históricos, basado y fundamentado en lecturas que más de las veces han sido atípicas en nuestra educación latinoamericana, para ello una didáctica centrada en aquello que nos forma como hablantes de la lengua española será punto de partida para poder iniciarnos en este tema que a la larga resulta toda una aventura académica.

Luego de sensibilizar a nuestros alumnos de la educación superior acerca de la importancia que tiene para cada hablante saber la procedencia de nuestra lengua, estaremos motivando investigaciones de la temática en muchos de ellos. Además, es un tema que no se circunscribe solamente al área de lengua y literatura, sino que atañe a todas las especialidades y disciplinas del saber universal, ello en atención que todos los actores del nivel superior hablamos una lengua ancestral que ha evolucionado al calor de muchos acontecimientos históricos, sociales y sobre todo de fenómenos lingüísticos lo cual han acarreado importantes cambios apreciables a partir de lecturas reflexivas que han logrado desarrollar importantes autores, algunos de ellos referenciados acá.

La didáctica para trabajar este tema ante todo es la reflexión que debemos hacer junto a nuestros estudiantes generando así la necesidad de indagar en torno al tema, buscar la manera de resumir algunos capítulos de libros que son monumentales y su lectura completa llevaría mucho tiempo hacerla y comentarla en el aula. Luego de una lectura literal se debe pasar a una

lectura inferencial pues todo acto hermenéutico de leer permite desarrollar importantes ideas por parte de cada lector, ello demuestra el principio autónomo que tenemos para asumir las ideas según nuestro punto de vista. Seguidamente debemos propiciar la lectura crítica pues cada estudiante tiene derecho a aceptar o rechazar el contenido de los textos siempre y cuando lo argumente de manera académica. Siendo así, ventajosamente el estudiante pasará a un estadio superior del acto estético de leer, me refiero a la lectura creativa pues él puede producir textos, opiniones y sentencias que lo favorecerán como investigador y se multiplicará una vez que lo ponga en conocimiento de otras personas a su alrededor, tales como amigos y familiares pues es un tema que llama poderosamente la atención del público.

La didáctica realmente pone a prueba a los mediadores, es la herramienta que permite una vinculación mucho más significativa entre el docente y el discente, ello en atención a lo que buscamos de manera infinita los educadores, llevar con alegría y entusiasmo los saberes al aula. Los docentes que se suman a reproducir de manera concienzuda la historia y evolución de nuestra española deben reconocer que el estudio histórico valora y estudia los cambios a nivel político, social y cultural, es por esto que Cooper (2019) señala que todo parte de “una preocupación vigente” (p. 19) que los conduce a revisar documentos y fuentes a los fines de dar respuestas a importantes interrogantes dentro y fuera del aula. Es una tarea ardua enseñar de manera didáctica la historia y la lingüística, sin embargo, es posible gracias al propósito que nos planteamos al principio cuando resaltamos la importancia de que un hablante de nuestra lengua española sepa el origen y evolución de la misma, haciendo que cada sujeto piense su sistema comunicativo de manera más auténtica y amena.

Un añadido definitivo para emprender esta gran empresa son los ánimos y la cordialidad, si esto conecta a docentes y estudiantes se habrá ganado la mitad del proceso. En ese sentido, Mallart i Navarra (2008) hace un claro llamado a los fines de que los alumnos no se aburran con temas que aunque interesantes resultan sumamente tediosos, de allí que dice “donde exista el entusiasmo, reinará la satisfacción y el bienestar” (p. 189-190) a lo cual agregamos de manera muy solícita que ese apasionamiento y ese afán son el remedio más

efectivo y eficaz contra los males que atacan a nuestros alumnos e instituciones educativas, incluyendo las de educación superior. Esto que hemos descrito de manera didáctica aplica para cualquier disciplina, ello debido a que siempre encontraremos contenidos de difícil transferencia a nivel cognitivo y cultural, sin lugar a discusión la puesta en práctica de una didáctica mejora notablemente todo cuanto se hace en el aula y lo que es más positivo aún, la transformación de un ser como el alumno quien de inmediato transmitirá esto en su contexto más próximo.

Conclusiones

Es sumamente difícil cubrir en pocas páginas lo que una pléyade de lingüistas, historiadores, literatos e intelectuales han desarrollado en textos enjundiosos, por ello acá nos limitamos a reflexionar los orígenes del español hasta la publicación de la obra Gramática de la Lengua Castellana de Antonio de Nebrija en el año de 1492. Según lo sostiene Obediente Sosa (2007) “ninguna historia de la lengua puede ser completa” (p. 20) y acá añadiremos que por más breve que sea una investigación acerca del tema seguramente aportará elementos que enriquecerán los orígenes y evolución de nuestra lengua materna. Nuestro idioma, desde un punto de vista analógico y metafórico es una lengua florida que reverdece en el tiempo y se sigue nutriendo de términos venidos de otras lenguas, ello quiere decir que seguirá evolucionando como todo en la vida.

Son muchos los temas e interrogantes que quedan por atender, seguramente lo realizaremos en próximas investigaciones, tal es el caso de las diferencias entre lengua castellana y lengua española y sobre todo en qué momento se unifica la Península Ibérica bajo el nombre nacional de España. En ese mismo orden de ideas queda abierta la interrogante de cómo se gestaría y desarrollaría el español de América y qué principios lo diferenciarían del español peninsular. En consecuencia, son muchas las aristas que presenta el origen y evolución de nuestra lengua española, dependerá del investigador y en el caso que nos compete del docente quien fijará su mirada en alguna de las etapas históricas que desee desarrollar junto a

sus alumnos.

Definitivamente, los horizontes de sentido que se despliegan una vez investigados los orígenes del español ayudan a valorar más el idioma que hablamos y que gracias a él nos hemos granjeado todo un acervo cultural. El maestro que emprende esta empresa revoluciona a todas sus anchas el aula de clases, ello se debe a la iniciativa de un mediador con profundo apego a la lengua que habla, es el amor que lo lleva a leer a quienes de manera mucho más exhaustiva han invertido años y hasta décadas investigado acerca de estos procesos históricos y lingüísticos. Finalmente, este tipo de trabajo se hace partiendo de una gran voluntad la cual es alimentada por una pasión por la lengua y el empeño de ampliar nuestros horizontes de sentido en torno a un tema sumamente pedagógico como el desarrollado acá.

Después de estas breves líneas, planteamos esta reflexión como una propuesta que lleve a nuestros lectores a comenzar una aventura que alimente su acervo histórico y lingüístico, sólo así emprenderá nuevos derroteros y lo más vital, acompañado de sus alumnos en el caso de maestros y mediadores. En resumen, este escrito aspira cambios y toma de decisiones para todo aquel que lo lea pues en la mayoría de quienes hablamos esta lengua española carecemos de información y lo propio es conocer nuestro vehículo de comunicación, más cuando reconocemos que es nuestro idioma el que nos permite construirnos y formarnos una identidad. Por todo lo antes mencionado, diremos que la lengua española es nuestro más preciado bien, un verdadero tesoro que, aunque simbólico y abstracto nos materializa y visibiliza la historia de quiénes somos y cuánto podemos alcanzar gracias a los discursos que somos en realidad, de allí la esencia que radica en nosotros como hablantes de una lengua que nos moldea: el español o castellano.

Referencias

Alonso, A. (1958). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Editorial Losada. https://es.scribd.com/embeds/394981758/content?star_page=1&view_mode=scroll&access_key=key-ffexxf7r1bzEfWu3HKwf

- Alonso, D. (1964). *De los siglos oscuros al de oro. Notas y artículos a través de 700 años de letras españolas*. Editorial Gredos. <https://es.scribd.com/doc/314131500/Alonso-Damaso>
- Cooper, H. (2019). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Eberenz, R. (1991). Castellano antiguo y español moderno: reflexiones sobre la periodización en la historia de la lengua. *Revista de Filología Española*, 71(1/2), 79–106. <https://doi.org/10.3989/rfe.1991.v71.i1/2.652>
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos.
- Mallart i Navarra, J. (2008). *Didáctica de la motivación*. En: A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coord.). *Didáctica general*. Madrid: Mc Graw Hill Ediciones.
- Medina, A. (2009). *La didáctica: disciplina pedagógica aplicada*. En: A. Medina Rivilla y F. Salvador Mata (Coord.) *Didáctica general*. Madrid: Editorial Pearson Educación, S.A.
- Obediente, E. (2007). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida, Venezuela: Consejo de publicaciones de la Universidad de Los Andes.

CAPÍTULO XII

SABERES Y HACERES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE PERIODOS DE EDUCACIÓN INTERRUMPIDA

UNIVERSITY TEACHER'S KNOW-HOW AND DOING ON INTERRUPTED EDUCATION PERIOD

Dra. Isabel Teresa Suárez Pérez

Dra. María Lourdes Piñero Martín

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

PhD. María Giuseppina Vanga

Universidad Técnica de Manabí,

Ecuador

<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008012>

Resumen

Los docentes universitarios tienen como misión la formación de recursos altamente calificados, para ello es necesario que desarrollen una serie de saberes y haceres que los capacite para implementar un nuevo modelo de enseñanza en periodos de educación interrumpida. El artículo reporta el primer avance de un proyecto de investigación que tiene como objetivo desarrollar espacios de reflexión que permitan conocer e interpretar la realidad de los saberes y haceres de los docentes universitarios ante periodos de educación interrumpida. La experiencia investigativa se realizó bajo el paradigma interpretativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico y como técnica de recolección de información grupos focales. Se presentan las categorías emergentes vinculadas hasta la fase de estructuración de los hallazgos, en donde destacan una serie de saberes y haceres enmarcados en: área emocional (autoconocimiento emocional o conciencia de sí mismo, automotivación, empatía o reconocimiento de las emociones ajenas, habilidades sociales), área tecnológica y área de planificación educativa. Como reflexión final se tiene que los saberes y haceres anteriores a la pandemia de los docentes deben ser reinventados, ajustándose a los nuevos paradigmas de la educación para buscar nuevas formas de cerrar las brechas generadas por la pandemia y conseguir así una educación de calidad.

Palabras clave: educación interrumpida; docentes universitarios; saberes y haceres docentes.

Abstract

University teachers have as their mission, the training of highly qualified resources; for this, it is necessary they develop a series of knowledge and doing that enables them to implement a new teaching model in periods of interrupted education. The article reports the first advance of a research project that aims to develop spaces for reflection that allow knowing and interpreting the reality of the knowledge and actions of university teachers in the face of periods of interrupted education. The research experience was carried out under the interpretive paradigm, using the hermeneutical phenomenological method and focus groups as a data collection technique. The emerging categories linked to the structuring phase of the findings are presented, where a series of knowledge and actions framed in: emotional area (emotional self-knowledge or self-awareness, self-motivation, empathy or recognition of the emotions of others, social skills), technological area and educational planning area. As a final reflection, the knowledge and actions of teachers prior to the pandemic must be reinvented, adjusting to the new paradigms of education to find new ways to close the gaps generated by the pandemic and thus achieve quality education.

Descriptors: interrupted education; university teachers; knowledge and teaching.

Introducción

En un mundo globalizado los periodos de interrupciones en la educación, ya sea por causas naturales o creadas, han afectado a todas las universidades, independientemente de su situación geográfica; estos periodos ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades de estas instituciones de educación superior, y la forma de responder ante tales circunstancias es la que determinará la pertinencia social de cada organización.

La pertinencia social universitaria tiene especial importancia ante periodos de educación interrumpida originados por situaciones catastróficas, fenómenos naturales, guerras y muy recientemente la pandemia producida por el COVID 19. Al respecto, Suárez *et al.* señalan que:

Le corresponde a las universidades cumplir con su papel social al promover soluciones a las necesidades de la comunidad, contribuir a la creación de una sociedad más humana, ofertar recursos humanos acordes a las exigencias del sector de producción y servicios, establecer políticas para superar la dependencia y disminuir las desigualdades sociales, ofrecer oportunidades de estudios a las poblaciones excluidas, evaluar sistemáticamente los currículos, instituir y utilizar otras formas de enseñanza, diseñar programas para los jóvenes que no han podido culminar sus estudios, crear redes de cooperación inter y extra universitaria ante las circunstancias y de esta manera hacer frente a situaciones imprevista que impidan un óptimo proceso educativo. (2020, p. 253)

Para lograr que las universidades cumplan con sus procesos académicos-administrativos en periodos de educación interrumpida, se necesita de instituciones con resiliencia organizacional que den respuesta a las transformaciones económicas, sociales y políticas de una sociedad en constante transformación. Para tener mayor capacidad de resiliencia en el sector de la educación superior, es relevante reconocer y valorar el papel de

los docentes universitarios en el manejo de las situaciones imprevistas y cambiantes, la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación de la UNESCO expresa que:

Los docentes deben ser más reconocidos y valorados, ya que aportan una contribución esencial a la definición de los futuros de la educación. Hoy en día queda claro que nada puede sustituir la colaboración entre los docentes, cuya función no consiste en aplicar tecnologías estándar o técnicas didácticas ya preparadas, sino en asumir plenamente su papel de facilitadores del conocimiento y guías pedagógicos. (2020, p. 13)

El docente universitario, ha cumplido su papel de facilitador, aportando sus conocimientos avanzados para servir a una sociedad que ante periodos de educación interrumpida requieren de una atención y acompañamiento especial. Ello en razón de que según Agudelo:

El docente universitario, es un profesional y especialista de una rama del saber, cumple varias funciones dentro del seno de una comunidad académica, tiene una formación compleja y sistemática que no se agota con el simple dominio de la materia de la especialidad o el conocimiento en métodos y técnicas de enseñanza, es un profesional que requiere de una formación permanente específica y estructurada, en la se integre desarrollo personal, formación científica académica, lo pedagógico y didáctico, contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente al servicio de la comunidad y la sociedad. (2017, p. 213)

En este contexto, los académicos deben fortalecer sus saberes y haceres para prestar un mejor servicio a los estudiantes, comunidad y sociedad en general. Dicho fortalecimiento debe estar enmarcado en una nueva forma de organización académica administrativa, en la cual los docentes y estudiantes se desenvuelvan en un ambiente de colaboración y sean creadores de nuevos aprendizajes dentro y fuera del recinto universitario, dando prioridad a la equidad, igualdad, calidad educativa y muy en especial a las relaciones del docente con sus estudiantes, con sus pares docentes y con su entorno; de esta manera, se logran establecer vínculos sociales productivos a pesar de las circunstancias adversas producto de las

interrupciones en la educación.

Los planteamientos anteriores dieron origen a la pregunta científica ¿es posible desarrollar espacios de reflexión para conocer e interpretar la realidad de los saberes y haceres de los docentes universitarios ante periodos de educación interrumpida? Misma que es parte del avance de un proyecto de investigación que pertenece al Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología (NIDIT), de la Subdirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Este estudio se viene desarrollando con la perspectiva metodológica cualitativa, amparado en el diseño del método fenomenológico hermenéutico, el cual se ha estructurado en cinco (5) momentos. En el presente documento se reportan los hallazgos emergentes hasta el momento cuatro (4), en virtud que se espera continuar con la fase de hermenéusis o interpretación de las categorías emergentes.

El trabajo está dividido en:

- 1) Introducción;
- 2) Revisiones teóricas;
- 3) Metodología;
- 4) Hallazgos; y
- 5) Reflexiones Finales.

Revisiones Teóricas

En este apartado, se profundizará sobre saberes y haceres docentes, docente universitario, educación interrumpida, causas y consecuencias de los periodos de educación interrumpida en las universidades, la modalidad a distancia como solución a los periodos de educación interrumpida, saberes y haceres que deben desarrollar los docentes universitarios en los periodos de educación interrumpida.

Saberes Y Haceres Docentes

El saber del docente universitario es una construcción individual que aglutina los conocimientos naturales de su formación académica y los adquiridos en su transitar en las aulas de clase, originando un nuevo saber colectivo producto de las teorías pedagógicas, las disciplinas que forman parte del currículo, de las condiciones y normas del medio ambiente laboral, de la praxis educativas y de su vinculación con otros miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, alumnos, comunidad externa), todo esto envuelto en un tejido afectivo impregnado por sentimientos, valores, creencias e historias de vida. Según, Porta y García (2019) el saber docente es plural, posee diferentes saberes que provienen de distintas fuentes. El saber del docente es compuesto, heterogéneo dado que envuelve en la práctica conocimientos y un saber hacer diversos, de fuentes distintas y de naturaleza diferente.

Casas y García (2016), señalan y profundizan sobre el saber y el hacer docente. En lo referente al saber, indican que son los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, es decir, creaciones del docente en un contexto social, histórico y cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida docente; el saber se fundamenta en la formación personal, teórica, disciplinar y de capacitación continua que persiste como parte de su desarrollo personal y profesional, logrando una transversalidad en los diferentes contextos sociales, académicos y culturales en los que el docente interactúa.

Respecto al “hacer”, conviene señalar que refiere al proceso de comprender, interpretar y aplicar los saberes; es el significado que el docente da a sus saberes expresados en su praxis educativa, es la construcción y reconstrucción de sus conocimientos y de su aplicación a la cotidianidad laboral. Los saberes están al servicio de los docentes en su acción pedagógica, el cual determina en qué momento son útiles a su proceder docente, pues tal como señala Tonatto, los saberes en tanto prácticos se ponen en juego, se construyen y se legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer (2007).

De allí, que el hacer docente materializa los saberes producto de la formación personal,

teórica y disciplinar. El saber y hacer son conceptos alimentadores entre sí, el saber alimenta lo práctico y lo práctico depende del saber. El hacer es la materialidad de un discurso, es el desarrollo de la cotidianidad docente, la actividad diaria que desarrolla en las aulas, laboratorios, u otros espacios, orientado por el currículo y que tiene como propósito la potencializar en el aprendizaje de sus estudiantes un pensamiento interpretativo, reflexivo y analítico.

Es así como según Barrón (2006) en la práctica cotidiana, los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, en tanto Tardif (2004), aboga por la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En este sentido, “... lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula” (Barrón, 2006, p. 13), que deviene en un hacer guiado por un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas.

En este sentido, el saber y el hacer del docente universitario constituyen los conocimientos, experiencias y vivencias generados en los actos académicos cotidianos en forma individual y colectiva en la dinámica de las funciones misionales, y que permiten crear, transformar y divulgarlos horizontes disciplinares que aportan la construcción de una mejor sociedad y medio ambiente.

Docente Universitario

El docente universitario es un profesional que tiene el reto de compartir saberes a través de las funciones universitarias como son la docencia, investigación y extensión. Es un profesional formado en instituciones de educación superior, cuyos conocimientos y prácticas se van construyendo y reconstruyendo en su práctica cotidiana.

Los docentes universitarios o conocidos como profesorado universitario, son los entes que ejecutan la docencia universitaria. Estos docentes son los promotores del aprendizaje que

favorecen la práctica profesional. La labor del docente universitario está sujeta a sus conocimientos y a la forma de transmitirlos (Ghenadenik, 2017).

El docente universitario es un profesional que, en su trabajo docente ante un mundo en constante evolución, vincula la teoría con su hacer docente y contribuye a la formación de los profesionales altamente calificados, que favorezcan el desarrollo social y económico del país, que estén consustanciados con los problemas de su entorno, con conciencia nacional y con sentido de solidaridad, equidad y justicia social. En este orden de ideas, Agudelo (2017) señala que el trabajo docente es complejo y exige del profesorado universitario un dominio en la disciplina, la pedagogía, la didáctica, la investigación y una comprensión e integración con las comunidades y la sociedad para resolver problemas en conjunto.

Por consiguiente, el docente universitario en esencia, orienta su accionar más allá de su habilidad metodológica para preparar una clase o de sus conocimientos de las disciplinas que fundamentan el enseñar y aprender. Su personalidad educadora se sustenta en la verdadera vocación y capacidad para prodigarse a aquellos con quienes comparte la tarea educativa, siendo la conciencia de responsabilidad que le cabe, la que le permite superar los aspectos negativos que encuentra en su profesión (Martínez & Ferraro de Velo, 2014, p.2).

Educación Interrumpida, Causas Y Consecuencias

La raíz etimológica de educación proviene del término latino educare, cuyo significado es criar, alimentar o instruir, por lo tanto, educar es un proceso intencional cuyo propósito es el desarrollo intelectual del individuo. Al respecto Touriñán señala que:

...‘educar’ es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna: pensar, sentir afectivamente,

querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. (2017, p. 26)

Por otro lado, interrumpir significa cortar, impedir, detener, suspender la continuidad de una acción o proceso en un lugar o en un tiempo determinado. Ahora bien, educación interrumpida es la suspensión del proceso educativo es un tiempo y lugar determinado. Al respecto Picón señala que, “...Más de 300 millones de estudiantes alrededor de todo el mundo vieron su educación interrumpida por la expansión del covid-19” (2020, p. 11). En relación al tiempo, Camacho *et al.* indican que “...Al no anticipar que la educación interrumpida durante la pandemia tendría una duración tan prolongada e incierta de retorno, no se previeron las posibles afectaciones que el trabajo en el hogar pudiera significar para los docentes universitarios” (2020, p. 428). De allí que, sea necesario revisar como esta interrupción está afectando tanto a los docentes como a los estudiantes y, por ende, a la educación en sí.

La naturaleza de las acciones de los docentes universitarios ante estos periodos será lo que determine el grado de impacto en los procesos académicos y administrativos de las universidades. Es por ello importante señalar las causas y consecuencias de esta situación a fin de sugerir algunas ideas que coadyuven a una educación universitaria de calidad caracterizada por su impacto social ante periodos de crisis educativa.

Las interrupciones son eventos ajenos a la potestad de los actores relacionados con las universidades (docentes, alumnos, comunidad universitaria), y ocurren cuando las circunstancias impiden el restablecimiento inmediato del proceso educativo. Las causas de la interrupción en las universidades son diversas y depende de la situación económica, social y política de cada país, sin embargo, presentan algunas similitudes que impiden que las universidades cumplan a cabalidad con sus propósitos, como son las crisis políticas, la pobreza, la marginación, desplazamiento de poblaciones, situaciones de conflicto bélicos, fenómenos

naturales como terremotos, huracanes, acciones terroristas, situaciones de salud pública como pandemias, endemias, epidemias y enfermedades crónicas.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la pandemia por COVID-19 ha provocado una crisis que no tiene precedentes, dando pie al cierre masivo de clases presenciales en más de 190 países con la finalidad de evitar la propagación, indican que, incluso antes de enfrentar este virus, la región enfrentaba socialmente un deterioro al haber un aumento en los índices de pobreza, el incremento del descontento social y la persistencia de desigualdades. Los países de la región latina en su mayoría, han adoptado la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, dando origen a tres campos de acción principales:

El despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (2020, p. 1)

Los periodos de educación universitaria interrumpida tienen sus consecuencias en los estudiantes, docentes y comunidad en general, afecta el derecho a la educación, la movilidad académica, la prosecución de los estudios, se paralizan los proyectos de investigación, hay un aumento de la desigualdad social, aumenta la deserción estudiantil y del personal universitario. Se retardan los procesos administrativos, las empresas no cuentan con egresados para incorporarlos al sector laboral, la baja calidad del proceso educativo por la falta de capacitación tecnológica de los docentes y estudiantes, las consecuencias emocionales originadas por la inseguridad de la prosecución de los estudios y baja calidad educativa por la implementación de la modalidad a distancia sin considerar elementos como la conectividad, recursos tecnológicos, económicos y de espacio físico de los estudiantes y de los docentes.

Para Pedró, las estimaciones que dan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ESALC), muestran que el cierre temporal

de las Instituciones de Educación Superior (IES) había afectado a más de 23.4 millones de estudiantes de educación superior y a 1.4 millones de docentes en el Caribe y América Latina, representando a más del 98% de la población de profesores y estudiantes, afectando en la actualidad, afectando en los actuales momentos a todas las instituciones sin excepción (2020).

El citado auto menciona en verdad las consecuencias están aún por evaluarse en términos de calidad, equidad, tras el cambio de la metodología como medio de garantizar la continuidad; hay impactos tal vez menos visibles como el socioemocional, financiero, laboral, y en general en el funcionamiento del sistema. Los impactos pedagógicos han dado paso a una educación a distancia sin planificación y sin capacidades; dentro de los impactos socioemocionales, los estudiantes han tenido que cambiar sus hábitos, su cotidianidad, algunos han regresado a sus casas, la pérdida de contacto social, teniendo la falta de contacto social repercusiones en el equilibrio de la persona; otros impactos podrían verse reflejados en la movilidad académica, la demanda y oferta de la educación superior, entre otros.

Saberes Y Haceres Que Deben Desarrollar Y Fortalecer Los Docentes Universitarios En Los Periodos De Educación Interrumpida

Los docentes universitarios viven las situaciones de crisis mencionadas en los párrafos anteriores, es por ello que estos profesionales deben tener una educación permanente y hacer una revisión profunda de sus saberes y haceres, a fin de aminorar las consecuencias de las interrupciones en el proceso educativo, utilizando su imaginación, conciencia y sentido de responsabilidad social, lo cual ayudará a la creación de una educación de calidad.

Los docentes universitarios constituyen uno de los factores importantes para lograr niveles de excelencia educativa en periodos de educación interrumpida; tienen una tarea imperativa que requiere una reflexión sobre su saber y su hacer, para de esta manera coadyuvar en convertir a las universidades en verdaderos centros de excelencia. Para ello, deben tener una educación permanente, continua, que les permita obtener nuevos conocimientos, habilidades, destrezas; al respecto, Banobre *et. al.* indican que:

La educación permanente presupone el perfeccionamiento integral y continuo del ser

humano a lo largo de su vida. Cada persona debe enfrentarse a la imperiosa necesidad de elevar todo el tiempo sus conocimientos, habilidades y actitudes, a fin de desempeñar con efectividad las funciones que le corresponden en su ambiente social, educativo, jurídico, laboral, cultural, histórico y familiar. Existe un consenso internacional en reconocer que los procesos de formación inicial y permanente de los docentes están entre los factores más importantes asociados al logro de la calidad educativa. El objetivo de la formación permanente es la de ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades, capacidades y promover el desarrollo y consolidación de valores. (2015, p. 160).

Es necesario que los docentes de las universidades realicen una autoevaluación de sus conocimientos y de esta forma determinar que saberes deben adquirir, reforzar, desechar para adaptarse a los periodos de educación interrumpida, además deben estar en una constante reconstrucción de su saber y hacer educativo, considerando los éxitos y las praxis que deben mejorar.

Se consideran tres áreas a fortalecer y desarrollar: emocional, tecnológica y de planificación educativa.

Saberes Y Haceres En El Área Emocional

Los saberes y haceres emocionales son las competencias que tienen los docentes universitarios para expresar sus propias emociones e interactuar de forma constructiva con otras personas. Al respecto, Fragoso menciona lo expuesto por Goleman sobre la inteligencia emocional como:

Un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza. (2015, p. 115)

Las competencias emocionales son la capacidad de comprender las emociones y

conducirlas, de tal manera que puedan ser utilizadas para guiar la conducta y el proceso de pensamiento para producir mejores resultados. Las áreas que debe fortalecer el docente universitario para lograr un efectivo proceso educativo son: área emocional (autoconocimiento emocional o conciencia de sí mismo, automotivación, empatía o reconocimiento de las emociones ajenas, habilidades Sociales).

Saberes Y Haceres En El Área Tecnológica

Los periodos de educación interrumpida han impulsado a los países a la transformación de la educación presencial tradicional a la educación a distancia, que si bien es cierto ha solventado de alguna manera el problema, ha originado otros, al respecto, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO señala que:

La tecnología, en particular la tecnología digital que facilita la comunicación, la colaboración y el aprendizaje a distancia, es una herramienta formidable, y aunque no es la panacea, representa una fuente de innovación. Sin embargo, debería preocuparnos cada vez más el hecho de que la transición al aprendizaje en línea a distancia exacerbe las desigualdades, menoscabe el derecho a la Educación y estemos a la merced de ideas del momento o de soluciones ilusorias estándar. Queda claro que los docentes deben asumir su papel de facilitadores del conocimiento y guías pedagógicos y que en ningún momento se debe sustituir el trabajo en colaboración, la reflexión colectiva, el dialogo y la creación conjunta. (2020, p. 8 y 13)

Para la implementación de la modalidad de educación a distancia es necesaria la capacitación del docente universitario en el área tecnológica, para de esta manera aprovechar las grandes ventajas de esta modalidad de estudio. En ese orden de ideas Schleicher (2020), Director de educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que:

La tecnología será parte inseparable del futuro de la enseñanza. Con ella no solo es posible cambiar los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino también elevar la

función de los docentes de transmitir conocimiento recibido a trabajar como cocreadores de conocimiento, como formadores, mentores y evaluadores. La tecnología puede permitir que los profesores y los estudiantes accedan a material especializado mucho más allá de los libros de texto, en múltiples formatos y de maneras capaces de salvar el tiempo y el espacio. La tecnología ofrece la posibilidad de formar comunidades de estudiantes que hagan el aprendizaje más social y divertido, así como comunidades de enseñantes para compartir y enriquecer los recursos y las prácticas docentes, y colaborar en el crecimiento profesional y la institucionalización del ejercicio de la profesión.

Área Planificación Educativa

La dinámica de los periodos de educación interrumpida conlleva a que los docentes universitarios asuman la planificación educativa como un proceso para obtener resultados que contribuyan a una educación de calidad. En relación a la planificación educativa, Carriazo *et al.* señalan que:

Generalmente la planeación considera que hacer, como hacer, para que, con que, quien y cuando se debe hacer algo. Planear es decidir por adelantado lo que se debe hacer. Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. La planificación en la Educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones. Se entiende por planeación educativa la previa selección y organización de todas las actividades, en función de objetivos y con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores. Es importante señalar que la planificación educativa constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, dado que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar en cada una de las actividades propuestas. (2020, p. 12)

La planificación educativa debe entonces constituirse en un espacio donde se sistematicen, se articulen y organicen todas las herramientas pedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia y que permitan llevar a feliz término los objetivos de la misma. La planificación debe ser estratégica, contar con líderes capaces con formación integral al igual que sus docentes, encausar las políticas para el buen desempeño y desarrollo de la planificación y ser re evaluada constantemente de manera que se convierta en un círculo virtuoso donde los resultados de la misma sirvan para su propio insumo.

Aspectos Metodológicos

El paradigma es la concepción filosófica que apoya teóricamente a la investigación, se entiende por paradigma al conjunto de logros compartidos por una comunidad científica, empleados para definir problemas y buscar soluciones. Los paradigmas explican el modo de desmenuzar la complejidad de la realidad, la concepción del objeto de estudio, la naturaleza de los métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados, además abarca el conjunto de normas y creencias básicas que sirven de guía a la investigación y las diferentes formas o maneras de concebir o captar lo social. Los paradigmas permiten la traducción en términos operativos y metodológicos de las ideas, conceptos, representaciones y conjunto de suposiciones interrelacionadas con respecto al mundo social (Kuhn, 1975; Briones, 1988; Kuhn citado por Hurtado, 2005; Sandín, 2003; Vitale, 2004).

Al respecto, Padrón (2014) refiere que los paradigmas se vinculan a “re-encarnaciones” de los enfoques epistemológicos enunciados por grupos de poder por mantener una “ciencia normal”, y en la defensa de ciertos patrones de rigor en el hacer investigativos; de allí que a estas corrientes se les reconoce por el sufijo “ismos”. Existen variedad de distinciones y clasificaciones de los paradigmas en el ámbito de las ciencias sociales, y a los efectos del presente estudio se ha optado por la coherencia de los principios epistémicos del paradigma del interpretativismo.

Este paradigma según Guba y Lincoln (1994) se distingue por una ontología realista que emerge de las construcciones sociales, y enraizada a una epistemología subjetiva que no

busca diferenciar entre el sujeto y el objeto de conocimiento, donde sus principios metodológicos son posibles desde una mirada que converja la heurística y dialéctica, con una profunda reflexión hermenéutica, con el fin de entamar una realidad social donde no se busque explicar, traducir ninguna teoría, sino que se comprenda la misma desde la percepción y vivencia en que sucede por las personas relacionadas. De allí que el interpretativismo, parte de la idea de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos que el investigador busca conocer a través de diseños de carácter emergente, los cuales se forman en el desarrollo de la investigación y permiten recabar las visiones y perspectivas de los actores sociales contribuyendo a revelar significados y sentidos. Así lo señalan Piñero *et al.*:

En el paradigma interpretativo la realidad es subjetiva, incierta, múltiple, significada, versionada y narrada. El plano epistemológico se caracteriza por su horizontalidad sujeto - sujeto, intersubjetividad, conocimiento emergente, comprendido, ideográfico y discurso en primera persona singular: En el plano metodológico se utilizan los métodos de las ciencias sociales, fenomenológicos, hermenéuticos, etnográfico, historia de vida, estudios de caso y pretende conocer describir, comprender, interpretar, significar, categorizar y teorizar. En el plano procedimental, el diseño es abierto flexible, recursivo, los versionantes, informantes, narradores están vinculados con el fenómeno del estudio y se utilizan las observaciones, entrevistas abiertas, relatos de vida, hermeusis de información para luego proceder a codificar, categorizar, teorizar y legitimar. (2020, p. 56)

Método

El presente proyecto está enmarcado en el paradigma del interpretativismo, por lo tanto, el proceso de investigación se abordará desde la perspectiva metodológica cualitativa, la cual tiene una serie de métodos entre los que se pueden mencionar: etnográficos, fenomenológicos hermenéuticos, investigación-acción, historia de vida y estudios de caso. El método fenomenológico hermenéutico guio el proceso investigativo del presente estudio. Mendoza indica que:

La fenomenología hermenéutica es un método para interpretar el mundo, reconociendo que el interpretar es inherente al ser, que consiste en describir lo inmediatamente dado en la conciencia, “lo que se muestra”, sin partir del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual se hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas, que son útiles para su interpretación, haciendo uso de la historicidad de los hechos y la lingüística. Este método busca comprender la forma en que la gente experimenta su mundo. (2019, p. 89)

En el método fenomenológico hermenéutico, se entiende que la realidad puede tener versiones diferentes ante las percepciones del investigador y coinvestigadores, esa realidad es múltiple, relativa, construida y divergente, además es producto de la experiencia.

Para la recolección de información se aplicó la técnica del grupo focal, al respecto Suárez señala que:

Los grupos focales son una fuente de información, en la cual la unidad de análisis es el discurso de un conjunto de personas que tienen un encuentro colectivo para conversar sobre un tema de interés común y hacer una producción discursiva. Estos grupos requieren de un proceso de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, son creados en ambientes artificiales, buscan entender la realidad, hace uso de métodos comunicacionales y grupales y produce un discurso colectivo. (2020, p. 57)

Diseño De La Investigación

El diseño de investigación se ha guiado por la propuesta de Martínez (2008) para el método fenomenológico hermenéutico consistente en tres etapas: descriptiva, estructural y expositiva teórica. Las acciones investigativas que se reportan en el presente artículo se vinculan hasta la fase estructural, en tanto el proyecto continúa en la ejecución de las acciones hermenéuticas que permiten exponer y relatar la emergencia teórica de las categorías presentadas. A continuación, se detallan las acciones investigativas en la ejecución de las primeras fases del método fenomenológico hermenéutico.

Fase Descriptiva

Momento 1 - Previo A La Recolección De Información.

- a) Los coinvestigadores realizaron una búsqueda documental acerca del tema de investigación, con el propósito de lograr un acercamiento inicial a la realidad objeto de estudio.
- b) Se determinaron las siguientes guías iniciales o preguntas orientadoras: saberes y haceres del docente universitario en periodos de educación interrumpida; causas y consecuencias de la interrupción de los periodos educativos; y saberes y haceres que deben desarrollar los docentes universitarios en los periodos de educación interrumpida.
- c) Se acordó que la técnica apropiada para el estudio en vista de las circunstancias de distanciamiento social era el grupo focal. Al inicio se fijaron tres reuniones, pero en vista de que la tercera resultó más extensa que las anteriores se convino una cuarta reunión.

Momento 2 – Desarrollo.

En las reuniones se hizo la apertura, elección del moderador, se establecieron las normas de intervención y se nombró al transcriptor de los aportes; posteriormente el transcriptor hace llegar a cada uno de los coinvestigadores el informe de cada reunión para su legitimidad.

Fase De Estructuración

Momento 3 - Registro De Los Aportes O Hallazgos.

En cada reunión se hizo la discusión socializada y se registró cada uno de los hallazgos, mediante la debida transcripción de los testimonios debidamente grabados. Seguidamente se procedió al análisis de la información.

Momento 4 - Sistematización De Los Hallazgos Y Emergencia De Categorías.

Tanto la codificación como la categorización procuran esfuerzos sistematizadores de la información que se traducen en un trabajo de conceptualizar, clasificar y relacionar, en donde el investigador aporta su propia interpretación de la realidad objeto de estudio. En este aspecto, debe señalarse que el proceso de sistematización de la información se realizó en primera instancia siguiendo la codificación abierta, y luego de varios espacios de reflexión, revisión y contrastación, se realiza la codificación axial que permitió la significación de categorías orientadoras y subcategoría. Esta acción está significada por la triangulación de investigadores.

Hallazgos

Los hallazgos en esta investigación son producto de las reflexiones del grupo focal, los cuales se dividieron en cinco aspectos: causas de los periodos de educación interrumpida en las universidades; consecuencia de los periodos de educación interrumpida en las universidades; solución implementada para hacerle frente a los periodos de educación interrumpida; consideraciones para implementar la modalidad de educación a distancia y lograr un proceso educativo de calidad; y áreas que debe fortalecer el docente universitario para lograr un efectivo proceso educativo en periodos de educación interrumpida.

Categoría Orientadora - Causas De Los Periodos De Educación Interrumpida En Las Universidades - Subcategorías

- Crisis políticas;
- Pobreza;
- Marginación;
- Desplazamiento de poblaciones;
- Conflictos bélicos;
- Fenómenos naturales (terremotos, huracanes);
- Acciones terroristas;

- Situaciones de salud pública como pandemias, endemias y epidemias.

Categoría Orientadora - Consecuencia De Los Periodos De Educación Interrumpida En Las Universidades - Subcategorías

- Agrave las desigualdades sociales;
- Menoscabe el derecho a la educación;
- Implementación de ideas originadas por una gerencia por crisis sin el debido estudio para su aplicación;
- Soluciones estándares que no considera las particularidades de cada universidad;
- Deserción de estudiantes;
- Renuncias del personal docente, administrativo, servicios;
- Crisis emocional de la comunidad universitaria.

Categoría Orientadora - Solución Implementada Para Hacerle Frente A Los Periodos De Educación Interrumpida – Subcategorías

- Implementación de modalidad a distancia;
- Búsquedas de alternativas para los que no tienen acceso a internet;
- Implementación de modalidad asincrónica;
- Revisión de instrumentos aplicados en modalidad a distancia.

Categoría Orientadora - Consideraciones Para Implementar La Modalidad De Educación A Distancia Y Lograr Un Proceso Educativo De Calidad - Subcategorías

- Conexión de internet;
- Disponibilidad de recursos económicos para lograr una adecuada plataforma tecnológica;
- Disponibilidad de dispositivos tecnológicos;
- Espacios con condiciones mínimas de estudio en los hogares;

- Optimización de los procesos académicos y administrativos en las universidades;
- Evaluación del saber y hacer de los docentes universitarios ante periodos de educación interrumpida en las áreas tecnológica y de planificación educativa;
- Evaluación del impacto de los periodos de educación interrumpida en los docentes universitarios en lo emocional producto del cambio de modalidad y de la situación social y económica del país, como son incertidumbre, miedo, inseguridad, ansiedad, ira, irritabilidad, enfado, frustración, falta de empatía, desmotivación, incapacidad para trabajar en equipos, resolver conflictos y comunicaciones deficientes.

Categoría Orientadora - Áreas Que Debe Fortalecer El Docente Universitario Para Lograr Un Efectivo Proceso Educativo En Periodos De Educación Interrumpida - Subcategorías

Área Emocional - Autoconocimiento Emocional O Conciencia De Uno Mismo.

- Reconocer como los periodos de educación interrumpida afecta su labor docente, teniendo una actitud autocrítica y una autoevaluación real;
- Reconocer y entiende su estado de ánimo y sus emociones;
- Expresar sus emociones y canalizarlas para un mejor desempeño;
- Asumir emocionalmente como las situaciones imprevistas se pueden apreciar como oportunidades de crecimiento.

Área Emocional – Automotivación.

- Dirigir sus estados emocionales hacia el propósito fundamental de la universidad que es el de la formación de profesionales que contribuirán al desarrollo del país, fijando la atención en las metas y no en los obstáculos;
- Tomar la iniciativa para innovar en su forma de enseñar ante la nueva realidad;
- Motivarse a formar parte de la solución y no del problema.

Empatía O Reconocimiento De Las Emociones Ajenas.

- Determinar las señales emocionales de los estudiantes para entender e interiorizar sus emociones y sentimientos ante periodos de educación interrumpida. El reconocer las emociones de los estudiantes puede ayudar a establecer vínculos efectivos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Habilidades Sociales.

- Establecer relaciones interpersonales efectivas con los estudiantes, pares docentes, comunidad universitaria y el entorno a través del liderazgo participativo, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación interpersonal y la resolución de conflictos;
- Propiciar la unión entre la comunidad universitaria para el logro de propósitos comunes y de esta manera alcanzar la excelencia académica.

Área Tecnológica

- Adquirir nuevos conocimientos y habilidades sobre: educación a distancia, nuevas estrategias tecnológicas;
- Entender que lo que se enseña es factible de digitalizarse y automatizarse;
- Asumir que el uso de la tecnología es una ventaja para la transmisión de conocimientos, el acceso a información rápida y oportuna;
- Entender que la aplicación de la modalidad virtual implica una transformación académica administrativa en la universidad;
- Compartir con sus pares recursos docentes a través de internet y las plataformas digitales;
- Utilizar plataformas tecnológicas conformadas por expertos para dar apoyo y asesoría personalizada a docentes y estudiantes;

- Reforzar y adquirir conocimientos sobre: Moodle, Exe Learning, Mobil Learning, hiper video, gamificación, realidad aumentada, pizarra digital interactiva, mesas interactivas o multitáctiles, robótica educativa;
- Familiarización con portales educativos como: Educar Ecuador (<http://www.educarecuador.ec/>), educ.ar (<http://www.educ.ar/>), Colombia aprende (<http://www.colombiaprende.edu.co/>), Uruguay Educa (<http://www.uruguayeduca.edu.uy/>), ITE (<http://www.cnice.mec.es/>), ATEI (www.atei.es/nci/pages/inicio.a), Indágala (<http://www.indagala.org/>), Biblioteca Digital Mundial (<https://www.wdl.org/es/>);
- Manejo de aplicaciones gratuitas como Google Docs, Google Sites, Padlet, Mindmeister, PowToon, Prezi, Kahoot, Dojo, Canvas, Classcraft.

Área De Planificación Educativa

- Adaptar los diseños curriculares a las necesidades actuales entendiendo que el periodo de educación interrumpida puede ocurrir en cualquier momento;
- Responder ante periodos de educación interrumpida con planes estratégicos de contingencias con el fin de establecer un vínculo con sus estudiantes;
- Analizar los planes de estudio con el fin de dar prioridad al desarrollo integral del individuo, atendiendo a los cuatro pilares del aprendizaje: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser;
- Incluir en los planes de estudios temas como la paz, la solidaridad, el bien común, acciones ante periodos de educación interrumpida, higiene escolar universitaria, uso de las tecnologías;
- Incluir en el diseño curricular de manera permanente cursos a distancias e inclusive en un mismo plan de estudio temas presenciales y no presenciales, de igual manera asignaturas en las cuales se aplique metodologías de aprendizaje cooperativos con diferentes pares;

- Construir escenarios colaborativos que ayudan a los estudiantes a romper los límites de los contenidos de las asignaturas y que entiendan que son cocreadores de su aprendizaje;
- Estudiar los contenidos de los programas de estudio con el objeto de eliminar provisionalmente contenidos no esenciales con el propósito de desarrollar competencias en un lapso reducido;
- Diseñar programas extraordinarios para proporcionar a los estudiantes el desarrollo de competencias no adquiridas; estos programas pueden ser de recuperación, refuerzo y apoyo académico a corto plazo con el fin de ofrecerle a los estudiantes profundizar contenidos vitales para su futura vida profesional;
- Diseñar actividades para recibir a los estudiantes luego de periodos de educación interrumpida y de esta manera realizar diagnósticos que permitan evaluar académicamente y emocionalmente a los estudiantes;
- Conformar un banco de recursos educativos como guías, tutoriales, material de apoyo que contribuya a la formación académica de los estudiantes.

Reflexiones Finales

Las reflexiones en el presente trabajo de investigación pretenden enriquecer la percepción que se tiene de la realidad, basados en la experiencia de todo el proceso investigativo. No se intenta generalizar y demostrar una única verdad, sino mostrar cómo los coinvestigadores percibieron el objeto de estudio y cómo se relacionan con la percepción del investigador y de las teorías vinculadas a la temática investigada.

- Saber docente es un compendio de conocimientos y prácticas producto de su desempeño, y que está en constante retroalimentación; su construcción es individual, pero a la vez es social.

- El hacer docente es la manifestación del saber docente en su práctica pedagógica; esta manifestación está ligada a su ética.
- El docente universitario es el ente que ejecuta el saber y el hacer docentes, y que llevan a cabo la tarea de docencia en el ámbito de la educación superior.
- La educación interrumpida en esta investigación, es aquella que se ha visto mermada por causas del Covid-19 teniendo que derivar en una educación a distancia, cuyas consecuencias han afectado y afectan el desempeño de la educación superior y están generando brechas educativas a varios niveles.
- Se deben fortalecer los saberes y haceres docentes en el área emocional, tecnológica y en la planificación de la educación, lo que conllevará a una educación de calidad.
- Las causas de la interrupción de la educación no solo obedecen a la actual pandemia sino también a pobreza, marginación, no equidad, falta de políticas gubernamentales, entre otras.
- Las consecuencias de una educación interrumpida son consideradas letales al agravar la desigualdad social, poner en riesgo la calidad de la educación, vulnerar los derechos de los estudiantes, hacer que estudiantes abandonen sus estudios, así como los docentes sus puestos, afcción de la parte emocional, entre otros.
- Se consideran soluciones temporales a la actual situación de educación interrumpida la continuidad de la educación a distancia, las búsquedas de alternativas para aquellos estudiantes que no tienen acceso a internet, la implementación de estrategias que permitan el estudio a distancia, pero de manera asincrónica, y la revisión exhaustiva de los instrumentos utilizados hasta ahora en la modalidad a distancia ya que en ocasiones, son los mismos usados para las clases presenciales, restándole calidad al proceso.
- Una educación de calidad es aquella que cobija docentes motivados por sus deseos de enseñar, es aquella que se desarrolla en una organización resiliente, capaz de

enfrentar las brechas educativas y cerrarlas, y que es capaz de ser asertiva ante los cambios que se le presentan.

- La educación interrumpida por el COVID-19 es una oportunidad de hacer cambios, de replantearnos la forma de educar y de ver la educación, la forma de enseñar y la forma de ver a los estudiantes, la forma de sentir y de vivir a la organización que nos cobija, la forma de reinventarnos ante una nueva forma de presencialidad.

Referencias

- Agudelo, A. (2017). Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL IPC, en el ámbito de la transformación universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 19(19). 207-232
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/17>
- Banobre, J.; García J., Dorta, M & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamérica de Educação*, 69, 157-186.<https://doi.org/10.35362/rie690148>
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las Ciencias sociales. *Perspectiva Educacional*, (48), 11-26.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001>
- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales - Módulo I: Epistemología y metodología de la investigación social*. Colombia: CEBIAE.
- Camacho, N.; Cortez, C. y Carrillo, A. (2020). La docencia universitaria ante la educación confinada: oportunidades para la resiliencia. *Educare*, 24(3), 418-437.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1402/1355>
- Carriazo, C.; Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>

- Casas, P. & García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Revista ELSEVIER*, 25(2), 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.reper.2016.02.014>
- CEPAL. (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Chile: CEPAL – UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. Francia: UNESCO. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Ghenadenik, M. (2017). *El rol del docente en la universidad - Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXX*. Argentina: Universidad de Palermo.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research, en N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Estados Unidos: Sage Publications, Inc.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados, C. A.
- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económicas de México.
- Martínez, A. y Ferraro de Velo, A. (2014). *El profesor universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual*. http://www.edutecne.utn.edu.ar/debates/el_profesor_universitario.pdf
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

- Mendoza, Y. (2019). Fenomenología y hermenéutica: perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa comprensiva de conocimiento gerencial. *Revista SAPIENZA*, 12(6), 76-107. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/sapienza/article/view/15198>
- Padrón, J. (2014). *Notas Sobre Enfoques Epistemológicos, Estilos de Pensamiento y Paradigmas* (Proyecto de Doctorado – Epistemología, en DVD). Universidad del Zulia, Venezuela.
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en américa latina y el caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Picón, M. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, (34), 11-34. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357>
- Piñero, M.; Rivera, M. y Esteban, E. (2020). *El proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso d investigación*. Perú: UPEL-IPB, UNHEVAL.
- Porta, M. y García, G. (2019). Los saberes docentes y la relación con el saber: desafíos para su investigación desde un enfoque interdisciplinario. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (2), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7590408>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones*. Bogotá: McGraw Hill.
- Schleicher, A (2020) *Educación Interrumpida. Educación Reconstruida*. El País Semanal. 26 de mayo del 2020. https://elpais.com/elpais/2020/05/26/eps/1590510443_831577.html
- Suárez, I; Trueba, B; Venegas, G y Proaño, C. (2020). La pertinencia social universitaria ante el COVID 19. *Revista Educare*, 24(2), 249-272. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1329>
- Touriñán, J. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual REDIPE*, 12(6), 24-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/409>

- Tonatto, M. & Rebello, M. (2007).Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores: *Educação e Pesquisa*, 33(2), 247-262.
<https://core.ac.uk/download/pdf/268270905.pdf>
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Vitale, M. (2004). *La Investigación Educativa*.<https://studylib.es/doc/4521245/la-investigaci%C3%B3n-educativa-mar%C3%ADa-cecilia-vitale>

Barquisimeto, estado Lara. Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL No.: LA2021000091
ISBN: 978-980-7464-31-4
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib0008>
©Unidad de Publicaciones UPEL; IPB
© FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL
Barquisimeto, 2021

ISBN: 978-980-7464-31-4



9 789807 464314

