



# **R E D I S E D**

**REVISTA DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO  
SOBRE EDUCACIÓN**

**Órgano de divulgación científica de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente**



**Volumen 1 Número 1 enero- junio 2019**



**PRIMERA INFANCIA**

**EDUCACIÓN BÁSICA**

**EDUCACIÓN SUPERIOR**

---

*REDISED*

*Revista “Diálogos Interdisciplinaria*

*Sobre Educación”*

---

REVISTA SEMESTRAL ENERO-JUNIO 2019

Volumen 1 Número 1

Fundada en 2019

Santa Ana, El Salvador

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Universidad de El Salvador

**DIRECTORIO**

**AUTORIDADES CENTRALES**

MSc. Roger Armando Arias Alvarado

**Rector**

Dr. Manuel de Jesús Joya Ábrego

**Vicerrector académico**

Ing. Nelson Bernabé Granados Alvarado

**Vicerrector administrativo**

Licdo. Cristóbal Hernán Ríos Benítez

**Secretario General**

Msc. Claudia María Melgar de Zambrana

**Defensora de los Derechos Universitarios**

Licdo. Rafael Humberto Peña Marín

**Fiscal general**

**AUTORIDADES FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE**

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López

**Decano**

M. Ed. Roberto Carlos Sigüenza Campos

**Vicedecano**

M. Sc. David Alfonso Mata Aldana

**Secretario**

M. Sc Rina Claribel Bolaños de Zometa

**Directora de Escuela de Posgrado**

Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano

**Coordinador del Programa de Doctorado Interdisciplinario de Educación**

## **CUERPO EDITORIAL**

Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano  
**Universidad de El Salvador**  
**Director ejecutivo**

Mtro. Walter Antonio Fagoaga  
**Universidad de El Salvador**  
**Editor general**

## **CONSEJO CIENTÍFICO EDITORIAL**

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López  
**Universidad de El Salvador**

Dr. David Antonio Hernández  
**Universidad de El Salvador**

Dr. José Amílcar Osorio  
**Dirección Nacional de Educación Superior**

Dr. Amado Batista Mainegra  
**Universidad de la Habana**

Dr. Emmanuel de Jesús Tornés Reyes  
**Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias**

Dr. Lázaro Viera Hernández  
**Docente Independiente Cuba**

Dra. Mayte Jiménez Rivero  
**Docente Independientes, Cuba**

## **CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR INTERNACIONAL**

Dr. Hamdid García Verdecia

**Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”**

Dra. Caridad Hernández Pérez

**Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”**

Dr. José Manuel Ubals

**Universidad de la Habana**

Dra. Maryury García González

**Universidad de la Habana**

Dr. Héctor Lindo Fuentes

**Fordham University, New York, EE. UU**

Dr. Hugo de Burgos

**Universidad de British Columbia, Canadá**

Dr. James Ifland

**Boston University, EE. UU**

## EVALUADORES DEL PRESENTE NÚMERO

Dr. Hugo de Burgos  
**Universidad de British Columbia, Canadá**

Dr. Hamdid García Verdecia  
**Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”**

Dra. Caridad Hernández Pérez  
**Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”**

Dr. José Manuel Ubals  
**Universidad de la Habana**

Dr. David Antonio Hernández  
**Universidad de El Salvador**

Dr. José Amílcar Osorio  
**Dirección Nacional de Educación Superior**

Dr. Amado Batista Mainegra  
**Universidad de la Habana**

Dr. Emmanuel de Jesús Tornés Reyes  
**Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias**

Dr. Lázaro Viera Hernández  
**Docente Independiente Cuba**

Dra. Mayte Jiménez Rivero  
**Docente Independientes, Cuba**

Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano  
**Universidad de El Salvador**

Mtro. Walter Antonio Fagoaga  
**Universidad de El Salvador**

## **POLÍTICA EDITORIAL**

### **Enfoques y alcances de la revista**

Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED) es editada por el Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador; tiene como finalidad constituir una comunidad de divulgación científica a nivel nacional e internacional.

La publicación tiene una periodicidad semestral y publica trabajos académicos que estén vinculados a los problemas y desafíos de la educación; para ello pueden postularse para su publicación: artículos originales, ensayos, notas al editor, comunicaciones académicas, reseñas, obituarios, entrevistas académicas, traducciones y demás que el Comité Científico Editorial considere pertinente.

Los artículos deben ser originales e inéditos. Una vez recibidos serán sometidos a la evaluación mediante el mecanismo de doble ciego. Las demás publicaciones serán evaluadas por el Comité Científico Editorial para su publicación.

### **Visión de la Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED):**

“Ser una publicación científica que contribuya al debate académico nacional e internacional sobre las problemáticas de la Educación en el Siglo XXI”.

### **Misión de la Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED):**

“Somos un medio de publicaciones científicas que, a través de la conjugación de diversas perspectivas teóricas, establecemos un diálogo académico interdisciplinario sobre la educación”.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>EDITORIAL</b>	
<b>EL DIÁLGLO INTERDISCIPLINARIO SOBRE EDUCACION: RETOS Y DESAFIOS</b>	11
Por: Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga	
<b>ARTÍCULOS ORIGINALES</b>	
<b>ANÁLISIS FACTORIAL DE UNA ESCALA DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL SALVADOR</b>	15
<b>Investigador:</b> Castellanos, Luis	
<b>LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE ALIMENTACIÓN Y EL EFECTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SALVADOREÑOS</b>	29
<b>Investigadora:</b> Villatoro, Marta	
<b>ARTÍCULO DE REVISIÓN</b>	
<b>CONCEPTUALIZACIÓN DEL “CURRICULUM AUSENTE” COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL DISEÑO Y LA GESTIÓN CURRICULAR</b>	48
<b>Autor:</b> Figuroa Morán, Hugo	
<b>¿QUÉ CAMBIOS HA SUFRIDO LA GESTIÓN DEL AULA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN FORMACIÓN INICIAL DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA O COMO LENGUA EXTRANJERA?</b>	71
<b>Autora:</b> Trigueros, Roxana	

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR SALVADOREÑA, ¿UN MECANISMO DE LIBERACIÓN O EMANCIPACIÓN DEL INDIVIDUO? 86**

**Autora:**

Arias, Stephanie

**ORIENTACIONES PARA LA REALIZACION DE LAS TESIS. ESCUELA DE POSGRADOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR 102**

**Autor:**

Mazariego Flores, Edwin

**LA DISCIPLINA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE MAKARENKO: UNA ALTERNATIVA A LA DISCIPLINA TRADICIONAL 113**

**Autor:**

Santiago Mira, Mauricio

## **EL DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO SOBRE EDUCACION: RETOS Y DESAFIOS**

**Por:** Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga  
Decano Facultad Multidisciplinaria de Occidente  
Universidad de El Salvador

Hablar de la problemática de la educación en El Salvador es sin duda un gran reto para los diversos centros de pensamiento, en la medida en que el surgimiento de alternativas para cada una de sus problemáticas embarga las miradas hacia el presente y futuro del país.

La Universidad de El Salvador ha tomado en cuenta para su desarrollo apostar a la formación de doctorados que articulen un esfuerzo de mayor alcance del potencial científico, para constituir una masa crítica capaz de incidir en la realidad nacional y en este caso, se circunscribe el Doctorado Interdisciplinario de Educación, que se imparte desde la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, llegando tanto a la Ciudad Universitaria como a la Facultad Multidisciplinaria de Oriente; para apostar a la formación más especializada de la educación, pero no sólo desde un concepto tradicional, sino desde una concepción crítica, es decir, en una mirada desde las epistemologías del sur, buscando así acercarnos a construir debates que nos permitan de una forma paulatina, crear pensamiento propio para las soluciones a los problemas de nuestra educación.

Por supuesto, tal reto no es fácil en una sociedad donde la mercantilización de la educación y la cada vez más visible vorágine neoliberal, sacuden los recintos universitarios especialmente en la universidad pública, donde el ahogamiento presupuestarios y los intereses de grupos externos para controlar su gestión académica, hace que este tipo de esfuerzos sean titánicos; sin embargo, es imposible dejar de lado el reto de la universidad pública y su compromiso con la transformación social que nuestra sociedad necesita.

En ese marco, desde el Programa de Doctorado Interdisciplinario se ha concebido crear este espacio académico denominado “Revista Dialogo

Interdisciplinario Sobre Educación” (REDISED), el cual tiene el fin de poner en el debate académico latinoamericano en general y salvadoreño en particular, el tema de la educación como una institución social que necesita ser puesta a la reflexión crítica y a la acción emancipadora, a fin de establecer líneas estratégicas desde donde se pueda dirimir una mejor educación que aporte a un giro descolonizador, para romper los años de opacidad intelectual que se han infundado para solo ser bancarios en cuanto al conocimiento y su proceso geopolítico de expansión y hegemonización.

A partir de lo anterior, esta publicación será pertinente y, además, un órgano de difusión del pensamiento crítico latinoamericano desde la educación con enfoque interdisciplinario, sosteniendo así una perspectiva donde toda la mirada del conjunto de las ciencias pueda aportar al debate y construir una comunidad de conocimiento crítica y propositiva.

Por supuesto REDISED ha sido pensada no como una revista de carácter particular para divulgación académica por sí misma, sino en función de darle todo el carácter académico y rigor que esto requiera, para convertirla en un referente académico del más alto nivel y contribuir desde la Universidad de El Salvador en general y la Facultad Multidisciplinaria de Occidente en particular, al crecimiento de la producción científica salvadoreña y, ante todo, al debate de la educación.

Por último, vale la pena recordar que la Universidad de El Salvador desde sus orígenes hasta la fecha sigue siendo el centro de estudios universitarios con mayor prestigio nacional y con un alto reconocimiento internacional, que nos compromete a seguir construyendo espacios académicos inclusivos para generar conocimiento que se inserte al debate nacional e internacional en diversos temas, siendo un compromiso asumido en esta administración y desde la rectoría, que se expresa tangiblemente en medios como el que en esta oportunidad se presenta, ya que la producción de conocimientos científicos es el resultado de todo lo que hacemos al interior del Alma Máter.

**SECCIÓN:  
ARTÍCULOS ORIGINALES**



## ANÁLISIS FACTORIAL DE UNA ESCALA DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL SALVADOR

Investigador:  
Castellanos, Luis<sup>i</sup>

*Recibido 18 de junio, aprobado 31 Julio 2019*

### Resumen

Este estudio tuvo como objetivo explorar la estructura factorial de la Escala de Pensamiento Crítico (CLS) en una muestra salvadoreña de estudiantes de nivel superior. La investigación es de naturaleza cuantitativa y se utilizó un diseño transversal no experimental cuyo alcance fue exploratorio. Los resultados revelan la existencia de una solución factorial para la Escala de Pensamiento Crítico, con un índice de confiabilidad aceptable. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo, el tipo de estudio de los participantes y el área geográfica. Finalmente, se discuten las limitaciones del estudio y los desafíos para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, educación superior, razonamiento, análisis cuantitativo.

### Abstract

This study aimed to explore the factorial structure of the Critical Thinking Scale (CLS) in a Salvadoran sample of higher level students. The research is quantitative in nature and a non-experimental cross-sectional design whose scope was exploratory used. The results reveal the existence of a factorial solution for the Critical Thinking Scale, with an acceptable reliability index. No statistically significant differences were found according to sex, type of study of the participants and geographical area. Finally, the limitations of the study and the challenges for future research are discussed.

**Keywords:** Critical thinking, Higher education, reasoning, quantitative analysis.

---

<sup>i</sup> Profesor – Investigador, Licenciado en psicología por la universidad de El Salvador, Máster en Psicología por la Universidad De La Frontera, Chile, correo electrónico: luisuario\_happy@hotmail.com

## **Introducción**

El abordaje del pensamiento crítico es una tarea compleja, ya que la misma puede ser orientada desde diferentes puntos de vista de las Ciencias Sociales, en este caso se aborda desde el contexto de la Educación Superior. En este sentido, se destaca la importancia de aproximarse al pensamiento crítico, ya que éste permite desarrollar la capacidad de cuestionar la realidad circundante, y al mismo tiempo, posibilita que el ser humano reflexione sobre su propia participación en la transformación de dicha realidad (Jiménez-Aleixandre, 2010).

Así, surge la pregunta: ¿Por qué es importante aproximarse al pensamiento crítico de estudiantes de nivel superior? La respuesta reside en que, en esta etapa del proceso formativo, se espera que se consolide la capacidad cognitiva de cuestionar la información proveniente del medio social para construir argumentos y aplicarlos a situaciones concretas, ya sea para analizar la realidad o incluso cuestionar las propias creencias (Hammer y Padilla, 2015).

Además, otra razón que se argumenta es que, desde las instituciones de educación superior, se aspira a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de forma individual y colectiva (Lira, 2010). Dicho de otro modo, los futuros profesionales serán sujetos activos y comprometidos con el progreso social; serán capaces de proponer soluciones a problemas prácticos y complejos en su quehacer cotidiano.

De acuerdo a lo anterior, a manera de contextualización, es preciso mencionar algunos datos de acceso a la educación superior en El Salvador. Según el Ministerio de Educación (2016), para ese año, solamente 168,018 jóvenes estaban matriculados en alguna institución de educación superior, lo cual discrepa con la cantidad de estudiantes que se someten anualmente a la Prueba de Aprendizajes y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), ya que según este mismo Ministerio, en el año 2016 fueron 79,525, en el 2015 fueron 81,633, en el 2014 se sometieron a la prueba 82,191 estudiantes y en el año 2013, se sometieron a la prueba 83,776; de los cuales se argumenta que “el 57.7 % de los estudiantes que realizan la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) no continúan sus estudios superiores” (Plan Quinquenal de Desarrollo, 2014, p. 116).

Lo anterior conduce, con mayor razón, a promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que tienen acceso a la educación de nivel superior, y de esta forma, contribuir a que los mismos sean sujetos activos en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a la sociedad. Por lo tanto, es oportuno tener instrumentos válidos y confiables que den cuenta de este constructo al medirlo en estudiantes de este nivel.

Para lograr ese cometido, es oportuno conceptualizar el pensamiento crítico y luego analizar los estudios previos sobre el tema. Así, se plantea que “el pensamiento es el producto de la razón; a saber, es todo aquello que es generado por la acción cotidiana del individuo, tales como: abstracción, imaginación y racionalidad” (Febres, Pérez y Africano 2017, p. 270). De esta idea se desprende la necesidad de visualizar el pensamiento como un proceso psicológico superior altamente complejo a nivel biopsicosocial.

En cuanto a la composición del constructo pensamiento crítico, para Merchán (2012) el pensamiento crítico está compuesto de aquellas habilidades cognoscitivas que permiten la adquisición de conocimientos en la educación superior.

En este orden de ideas, Morales (2014), expone que el pensamiento crítico “en términos generales, hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea” (p. 3).

Lo anterior implica que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, debe fomentar la autonomía en la búsqueda de información, de manera que los estudiantes construyan sus juicios de valor con fundamentos verídicos.

Esto es consecuente con lo planteado por Beltrán (2010), quien “considera al estudiante como un sujeto crítico en formación que se prepara para ejercer su ciudadanía en una sociedad que tiene influencia directa de la ciencia y la tecnología” (p. 146).

Por su parte, Dewey (2007) citado por Laiton (2010) entiende el pensamiento crítico como “la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o

forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoya y de las conclusiones a las que tiende” (p.3).

Como puede observarse, en las definiciones anteriores se otorga un rol central al pensamiento crítico; los autores lo ubican como un elemento que constituye el punto de partida para el cuestionamiento fundamentado de la realidad.

Por otro lado, Saiz y Fernández (2012) señalan que el pensamiento crítico puede mejorar según la metodología que se use y proponen que la resolución de problemas puede ser un factor de mejora del nivel de pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior.

En este sentido, Solbes (2013) plantea que la ciencia es metodológicamente crítica, sin embargo, debe cumplir el requisito de abordar temas con impacto social para considerarse como una herramienta útil que estimule el pensamiento crítico. Es decir, promover el desarrollo de la variable en estudio implica la discusión de los problemas sociales con argumentos objetivos y que no sean elementos distorsionadores de la realidad.

Respecto a estudios sobre el tema, Altuve (2010) analizó el vínculo entre el pensamiento crítico con su pertinencia y desenvolvimiento en la educación superior, a partir de lo cual concluyó “que el ser humano puede transformar su modo de vida siendo más consecuente y analítico con sus pensamientos, en procura de una producción del conocimiento que le ayudará a la consecución de una vida mejor” (p.15). En este aporte se advierte que el desarrollo del pensamiento crítico sería una herramienta para que el ser humano mejore sus condiciones materiales y no materiales de vida.

Por su parte, Andreu y García (2014) llevaron a cabo un estudio evaluativo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. En este estudio, un aporte novedoso fue que los participantes definieron el significado de pensamiento crítico y propusieron un instrumento para medirlo, específicamente el instrumento sirvió para medir la variable en el desarrollo de una tarea específica, en donde los participantes se autoevaluaron y evaluaron el trabajo de sus compañeros. Como resultado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación y la evaluación de sus pares.

Asimismo, Beltrán (2010) llevó a cabo un estudio descriptivo bajo el enfoque de las cuestiones socio-científicas para estimular el desarrollo del pensamiento crítico. Producto de esto, llegó a la conclusión de que es necesaria la implementación y el diseño de un micro currículo para todo el año escolar, el cual posibilite analizar diferentes cuestiones socio científicas de forma transversal e integradora.

Además, Calle (2014) exploró el uso de recursos web para sentar una posición frente a temas académicos y concluyó que los recursos de la web son muy importantes en el proceso de construcción de textos, además estos recursos fortalecen la habilidad de establecer una posición frente a los temas discutidos en clase. Esto conlleva a plantear la importancia de la tecnología en las estrategias educativas que buscan desarrollar el pensamiento crítico, destacando el uso positivo del internet y el acceso a los avances tecnológicos.

También, Saiz y Fernández (2012) desarrollaron un estudio con estudiantes universitarios para medir la eficacia del aprendizaje basado en la resolución de problemas, tanto en temas tradicionales, como también, en temas de innovación. A través de la escala PENCRISAL evaluaron las siguientes dimensiones: deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas.

Estos autores concluyeron que, a partir de la metodología de intervención utilizada, todas las dimensiones tuvieron un incremento estadísticamente significativo entre el pre test y el post test, a excepción de la dimensión solución de problemas.

Velásquez y Figueroa (2012) examinaron el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes salvadoreños de nivel superior, una de sus conclusiones más relevantes fue que el 76.8% se encontraba por debajo de la media esperada según el test California (CCTST 2000).

Como puede observarse, existen escalas construidas en otras latitudes que dan cuenta de ciertas dimensiones del pensamiento crítico. Sin embargo, en este estudio, se propone la exploración factorial de una escala de pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior en El Salvador.

Esa tarea que se enmarca en una investigación más amplia desarrollada por Castellanos, et al. (2018), consistió en examinar la relación entre variables psicosocioeducativas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico sobre la realidad nacional en estudiantes de nivel superior. Así, se considera que el análisis factorial posibilita explorar la estructura de los constructos y su validez (Frías, Navarro y Pascual, 2012).

Partiendo de los supuestos anteriores, nace la pregunta de investigación ¿Qué estructura factorial puede explicar el comportamiento de una escala de pensamiento crítico en una muestra de estudiantes salvadoreños de nivel superior?

Para dar respuesta a esa interrogante, se planteó el siguiente objetivo general: Explorar la estructura factorial de la Escala de Pensamiento Crítico (EPC) en una muestra salvadoreña de estudiantes de nivel superior.

En esta misma lógica, los objetivos específicos fueron: a) Examinar la estructura factorial de una escala de pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior; b) Evaluar la consistencia interna de dicha escala; y c) Contrastar los resultados de la escala según sexo, carrera y zona geográfica del país.

A partir de estos objetivos, se tienen las siguientes hipótesis específicas: a) la EPC en estudiantes de nivel superior presentará una estructura factorial propia; b) La consistencia interna de la EPC será fiable; y c) Existirán diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la escala según sexo, carrera y zona geográfica del país.

## **Materiales y métodos**

### Diseño

La investigación fue de tipo cuantitativa, se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal cuyo alcance fue exploratorio.

### Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con dos muestras. La primera muestra se utilizó para realizar un estudio piloto con 57 estudiantes del IENS “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”, con el propósito de verificar la comprensión de los ítems de la escala de pensamiento crítico.

La segunda muestra utilizada en el estudio final, estuvo compuesta por 300 estudiantes (156 mujeres 52% y 144 hombres 48%) con un rango de edad entre los 18 y 29 años ( $M = 22.71$   $DT = 2.40$ ). Asimismo, el 59.6 % de los participantes estudiaban una carrera adscrita a las Ciencias Sociales, el 23% cursaba estudios en Ciencias Económicas y el 17.3% estudiaban una carrera de Ciencias Naturales. El 22.70% de la muestra estudiaba en la zona central de El Salvador, el 37% en la zona occidental y el 40.30% en la zona oriental.

Los criterios de selección de la muestra fueron: Que los estudiantes cursaran entre 3to y 5to año de las carreras adscritas a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ciencias Económicas. Los estudiantes podían asistir a un centro de educación superior de las tres regiones del país seleccionadas (zona occidente, central y oriente). El rango de edad de la muestra debía ubicarse entre los 18 y 29 años.

#### **Procedimiento**

En primer lugar, se identificaron instituciones de educación superior que representaran las tres zonas del país.

Seguidamente, se envió carta de solicitud formal a las autoridades de siete instituciones procedentes de las zonas seleccionadas como muestra, para poder administrar los instrumentos, sin embargo, solo se obtuvo la autorización de cinco instituciones para efectuar dicho proceso. Luego, se tuvo contacto directo con los participantes, a los cuales se les brindó un consentimiento informado, de manera que tuviesen conocimiento de las implicaciones y alcances del estudio.

En todo momento del proceso de investigación se guardaron los principios éticos recomendados por la American Psychological Association (1992).

#### **Resultados**

En virtud de que la Escala de Pensamiento Crítico (EPC) es una construcción propia, se procedió a analizar la estructura y consistencia interna a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), se utilizó un método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados con rotación promax.

En la Tabla 1 se muestra el hallazgo de la solución de un factor, el cual fue denominado juicio crítico, por lo cual la extracción de ítems no fue rotada. Se utilizó el software IBM SPSS versión 21, para llevar a cabo los análisis estadísticos expuestos en este apartado.

**Tabla 1 Análisis factorial de una escala de pensamiento crítico  
 En El Salvador**

*Factor Resultante y Varianza Explicada según Análisis Factorial Exploratorio*

<i>Ítems Componentes del factor</i>	<i>F1</i>
<b><i>Factor 1 Juicio crítico</i></b>	
<i>1. Cuestiono la información de los medios de comunicación tradicional</i>	0,684
<i>2. Cuestiono la información de las redes sociales</i>	0,482
<i>3. Me involucro activamente en la solución de los problemas de mi comunidad</i>	0,693
<i>4. Se me hace fácil opinar con fundamentos sobre un tema en clases</i>	0,982
<i>5. Busco información para respaldar mis ideas</i>	0,704
<i>6. Verifico la veracidad de la información que leo</i>	0,707
<i>7. Me gusta debatir las respuestas que se hacen en grupos de trabajo</i>	0,702
<i>8. Busco llegar a una conclusión propia sobre las noticias que recibo</i>	0,989
<i>9. Distingo la diferencia entre causa y efecto de los problemas sociales</i>	0,711
<i>10. Opino con base a datos científicos sobre temas de la realidad nacional</i>	0,692
<i>11. Conozco estadísticas nacionales sobre educación, economía y salud</i>	0,702
<i>12. Tiendo a repetir los rumores sin investigar a profundidad del tema que se habla</i>	0,690
<i>13. Sé distinguir los aspectos centrales de los superficiales de un tema</i>	0,703
<i>14. Reflexiono sobre mi comportamiento económico</i>	0,986
<i>15. Reflexiono sobre mi rol como ciudadano económicamente responsable</i>	0,693
<i>16. Emito opiniones previa reflexión de un tema</i>	0,985
<i>17. Evito opinar de temas que desconozco</i>	0,562
<i>18. Reflexiono críticamente sobre mis propias creencias</i>	0,577
<i>Porcentaje de varianza total explicada del factor:</i>	56,277

Fuente: Elaboración Propia

Este Análisis Factorial Exploratorio fue respaldado por los resultados de las pruebas Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = 0,980$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual fue significativa al nivel de 5% ( $\chi^2 = 5161,145$ ;  $p \leq 0,001$ ). En función de esto, se acepta la hipótesis específica uno, por lo que se establece que la EPC tiene una estructura factorial definida.

Además, en respuesta al segundo objetivo específico y a la segunda hipótesis específica, se calculó el índice de fiabilidad de la escala a través de Alpha de Cronbach, el cual fue de  $\alpha = .94$ , lo cual es aceptable en términos de consistencia interna de la escala de pensamiento crítico, por lo tanto, la escala muestra un nivel aceptable de confiabilidad.

Respecto al tercer objetivo específico y a la tercera hipótesis específica, se contrastaron los resultados de la escala según género, carrera y zona geográfica del país. En este sentido, el promedio de los participantes hombres ( $M = 4.42$   $DT = 0.69$ ) no difiere significativamente del promedio de las mujeres ( $M = 4.34$   $DT = 0.76$ )  $t(297) = -1.02$ ,  $p = .30$ .

Con relación al promedio en la escala de pensamiento crítico por carreras de los participantes, se encontró que el promedio de aquellos adscritos a la Licenciatura en Administración Militar fue de  $M = 4.36$   $DT = 0.67$ , a la Licenciatura en Ciencias Jurídicas fue de  $M = 4.56$   $DT = 0.72$ , a Ingeniería Industrial y Civil fue de  $M = 4.36$   $DT = 0.64$ , a la Licenciatura en Mercadotecnia fue de  $M = 4.31$   $DT = 0.77$ , a la Licenciatura en Psicología fue de  $M = 4.32$   $DT = 0.71$ ; y finalmente, a la Licenciatura en Idioma Inglés fue de  $M = 4.30$   $DT = 0.82$ .

Estos resultados fueron examinados a través de una prueba ANOVA de un factor, se utilizó como variable de clasificación los seis grupos resultantes de acuerdo a la carrera que cursaban los participantes; a partir de este análisis, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la escala de pensamiento crítico según la carrera estudiada  $F(5) = 1.69$ ,  $p = .19$ .

Asimismo, se utilizó una prueba ANOVA de un factor para evaluar si existían diferencias significativas en los promedios de la escala de pensamiento crítico según la zona geográfica del centro de estudio al que asistían los participantes. La

variable de clasificación quedó conformada por tres grupos, zona central ( $M = 4.36$   $DT = 0.71$ ), zona occidental ( $M = 4.35$   $DT = 0.70$ ) y zona oriental ( $M = 4.41$   $DT = 0.75$ ). De este modo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la escala de pensamiento crítico según la zona geográfica de la institución educativa  $F(2) = 0.32$ ,  $p = .57$ .

En función de los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis específica tres y se establece que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la EPC según género, carrera y zona geográfica del país.

### **Discusión de resultados**

Tal como se ha evidenciado en este estudio, el pensamiento crítico es una variable cuya manifestación se centra en la dimensión cognitiva de los estudiantes de nivel superior. Muestra de ello son los resultados de la estructura factorial encontrada, la cual es de un solo factor denominado: Juicio Cognitivo. Esto puede ir en consonancia con el supuesto de que el pensamiento crítico es producto de la razón, es decir, del razonamiento cotidiano de los aspectos de la realidad en la que interactúan los estudiantes (Febres, et al. 2017).

Por lo anterior, se discute el papel del sistema cognitivo en la manifestación del Pensamiento Crítico. Esto significa que, en la medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje contenga ejercicios de cuestionamiento de la realidad y de las propias creencias, entonces se elevará la capacidad cognitiva de abstraer los aspectos centrales de dicha realidad, lo cual estaría en consonancia con lo propuesto por Morales (2014).

Asimismo, se destaca la importancia del uso de la tecnología en la fundamentación de las opiniones que se evalúan en la EPC. Así, por ejemplo, el índice de fiabilidad del ítem “busco llegar a una conclusión propia sobre las noticias que recibo” fue de 0.989. Esto podría tener una explicación a la luz del avance del uso de redes sociales, y también, al acceso a información confiable en bases de datos académicamente reconocidas. Sin embargo, con esto no se justifica el uso de las famosas “fake news”. Ya que, si bien es cierto, en internet se puede encontrar información valiosa, también es cierto que existe información cuya fuente de

credibilidad es dudosa, al punto que los estudiantes podrían construir juicios de valor al margen de “la verdadera realidad”.

Por lo anterior, era importante proponer ítems en la EPC que dieran cuenta de dicha confiabilidad, por los que fueron propuestos y mostraron un índice de confiabilidad aceptable: “cuestiono la información de los medios de comunicación tradicional” (0,684); “cuestiono la información de las redes sociales” (0,482); “busco información para respaldar mis ideas” (0,704); “verifico la veracidad de la información que leo” (0,707).

Siguiendo este orden de ideas, se ha evidenciado la importancia de la veracidad de la información que sustenta la construcción de juicios cognitivos, los cuales serían la manifestación del contenido del pensamiento crítico.

Sin embargo, no solo la lectura académica y la resolución de ejercicios educativos sería una fuente de desarrollo del pensamiento crítico, sino también, la interacción que los estudiantes de nivel superior tengan con su entorno inmediato, de modo que irán formando una visión propia del mundo y construyendo sus propias categorías de análisis.

Por otra parte, respecto a la confiabilidad de la escala, es oportuno destacar que, al ser un análisis factorial exploratorio, es necesario tomar con cautela estos resultados, los cuales deben ser sometidos a verificación en futuros estudios a través de un análisis factorial confirmatorio, con ello se daría respuesta a una estructura más estable de la escala, consecuente con lo argumentado en la literatura sobre el uso del análisis factorial exploratorio en sus dos modalidades (Frías, Navarro y Pascual, 2012).

Con relación a la inexistencia de diferencias según sexo, carrera y zona geográfica del país; se puede discutir cada uno de estos aspectos de forma dinámica. Así, es pertinente mencionar que, al no existir diferencias en la puntuación de pensamiento crítico entre mujeres y hombres, entonces, se puede concluir que la construcción de juicios de valor en ambos tiene a su base la misma fuente de información (fuentes académicas, redes sociales, ejercicios prácticos en clase, etc.).

No obstante, sería interesante examinar las estrategias educativas con las que se sentirían más identificadas las mujeres en comparación con los hombres, para estimular su pensamiento crítico, lo cual, evidentemente es una de las tareas pendientes en este estudio.

Asimismo, en lo tocante a los resultados de la EPC según la carrera y la zona geográfica de los participantes, al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas, se puede inferir que el sistema educativo tiene una esencia transversal en la visión y misión de la educación superior.

Lo anterior no significa que actualmente se estén utilizando estrategias de estimulación del pensamiento crítico de manera igual en los centros de estudio participantes, sino más bien, que de forma global se reflexiona en las asignaturas específicas el análisis de la realidad salvadoreña.

Además, la zona geográfica del lugar de estudio, parece no ser una variable influyente en la puntuación de la EPC, hallazgo que podría tener su explicación en que, si bien es cierto, existen diferencias culturales mínimas entre la zona occidental, centro y oriental de El Salvador, también es cierto que se vive una realidad muy similar en las zonas mencionadas, tanto a nivel social, político, económico y educativo.

De acuerdo a la idea descrita, es válido destacar que El Salvador es un país con aproximadamente 21,000 km cuadrados, lo cual le hace tener un territorio no muy amplio, en donde sus habitantes tienden a compartir muchas características en común, independientemente la zona geográfica de residencia.

Finalmente, en el ejercicio de construcción de categorías de análisis de la realidad, intervienen, sin duda, actores claves en el proceso de construcción y desarrollo del pensamiento crítico, tales como la familia, la comunidad, los grupos de pares, la participación activa de los centros escolares desde la niñez, entre otros.

Sin embargo, de esta aseveración, nace una de las limitantes de este estudio, la cual consiste en explorar la incidencia de esos actores en la formación y desarrollo del pensamiento crítico, lo cual sería relevante para futuros estudios.

## **Referencias**

- Altuve G., J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5–18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- American Psychological Association. (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597 - 1611.
- Andreu Andrés, M. A., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203–222.
- Beltrán, C. M. J. (2010). Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico. *Zona Próxima*, (12), 144–157.
- Calle Álvarez, G. Y. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima*, (21), 17–33.
- Castellanos, A. L. M., Argueta, V. M. E., Zaldaña, M. A., Alas, I. A., Argueta, S. J. I., & Mendoza, G. F. I. (2019). *Variables psicosocieducativas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico sobre la realidad nacional en estudiantes de nivel superior*. La Libertad: IENS Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios.
- Febres, C. M. A., Pérez, E. A., & Africano, G. B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 1–11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222005/index.html>
- Frías-Navarro, D., & Pascual, S. M. (2012). Prácticas del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47–58.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Hammer, K. L., & Padilla, C. N. (2015). Relación entre pensamiento crítico y complejidad discursiva en estudiantes universitarios. *Onomazein*, 32(2), 184–197.

- Laiton, P. I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1–7.
- Lira, V. R. I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 10(1), 1–18.
- Merchán, P. S. M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualización Pedagógica*, 59, 119–146.
- Ministerio de Educación (2016). *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.mined.gob.sv/index.php/2015-05-12-15-29-13>.
- Morales, Z. L. C. (2014). El Pensamiento Crítico en la Teoría Educativa. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2), 1–23.
- Plan Quinquenal de Desarrollo (2014). Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.sv/wp-content/uploads/2015/01/Plan-Quinquenal-de-Desarrollo.pdf>
- Saiz, S. C., & Fernández, R. S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 325–346.
- Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico ( I ): Introducción. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 10(1), 1–10.
- Velásquez-de-Suarez, M. J., & Figueroa-Morán, H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador. *Panorama*, 6(10),

## LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE ALIMENTACIÓN Y EL EFECTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SALVADOREÑOS

**Investigadora:**  
Villatoro, Marta<sup>i</sup>

*Recibido 18 de junio, aprobado 31 Julio 2019*

### Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer los hábitos alimenticios de los estudiantes universitarios salvadoreños y los efectos que conlleva a la salud y el rendimiento académico. El objeto de estudio: prácticas culturales de alimentación, la principal línea de investigación es promoción de la salud para la mejor educación. La investigación es predominantemente cualitativa. La población se constituyó con estudiantes de las diferentes carreras que oferta la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO). La muestra de tipo aleatoria simple. Se utilizó la técnica de la encuesta vía cuestionario, se procesaron con la herramienta estadística PSPP. Como resultado, se identificó que sesenta y tres por ciento (63%) de estudiantes tienen el hábito de consumir mínimas cantidades de frutas, verduras y legumbres; en igual forma con el padecimiento de gripe, como también, la falta de concentración. Se logró probar que las prácticas inadecuadas de alimentación de los estudiantes, inciden en la salud y rendimiento académico.

**Palabras claves:** prácticas culturales, alimentación y estudiantes

### Abstract

The objective of the research was to know the eating habits of the students of the Eastern Multidisciplinary Faculty (FMO) and the effects that this leads to health and academic performance. The object of study: cultural feeding practices. The main line of research is health promotion for the best education. The research is predominantly qualitative. The population was students of the different careers offered by the FMO. The sample of simple random type. The survey technique was used via questionnaire, processed with the PSPP

---

<sup>i</sup> Docente-Investigadora Facultad Multidisciplinaria de Oriente, de la Universidad de El Salvador. Doctora en Economía Aplicada, correo electrónico: mdelcvilla@yahoo.com

Statistics tool. As a result, it was identified that sixty-three percent (63%) of students have the habit of consuming minimal amounts of fruits, vegetables and legumes; in the same way, with the illness of influenza, as well as the lack of concentration. It was proved that inadequate feeding practices of students affect health and academic performance.

**Keywords:** cultural practices, nutrition and students

## **Introducción**

La investigación que se realizó relacionada con los hábitos alimenticios de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO) y los efectos que conlleva a la salud y el rendimiento académico, está en función de los tipos de alimentos que ingieren y las veces que lo consumen durante el día. Las prácticas culturales de alimentación han sido objeto de innumerables estudios; tema presente en los medios de comunicación, en la medicina, nutrición, industria, entre otros, convirtiéndose así en una de las preocupaciones actuales. Sin embargo, no se puede obviar la diversidad de criterios por el cual es definido y comprendido, por la sociedad misma, pero, es innegable que, a la luz de las transformaciones sociales de la familia, el crecimiento de los centros urbanos, la creciente industria de la información y tecnologías de comunicación, se sabe menos sobre si las prácticas actuales son buenas o no.

En las últimas décadas, diferentes estudios han demostrado cómo la transición en el cambio del comportamiento alimentario en el mundo ha generado impacto, sobre el desarrollo de enfermedades. También, se plantea (Organización de la Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2006), que la aplicación de adecuadas prácticas culturales de alimentación es uno de los principales agentes para mantener la salud, lo cual contribuiría una mejor educación.

El ser humano, para desarrollar cualquier tipo de actividad, mientras tenga vida, su fuente principal es la energía, la cual se obtiene a través de los alimentos. Por tanto, la alimentación es una de las acciones de mayor importancia, que incide

en el bienestar de las personas en forma significativa. En ese sentido, la calidad de los alimentos, la distribución y la forma en que son consumidos, determina la calidad de energía, esta a su vez, la salud. Toda persona con responsabilidad de la vida, aspira tener salud, como lo planteó Hipócrates (siglo IV a. c.), filósofo griego y dice: "Que la comida sea tu alimento y el alimento, tu medicina".

La alimentación humana, si bien es un acto biológico, se condiciona a aspectos sociales, culturales y económicos; pero muchas personas no saben si tienen adecuadas o inadecuadas prácticas alimenticias, dado que estos hábitos se adquieren desde la niñez, la adolescencia y época adulta. La forma en que se alimentan los salvadoreños está íntimamente relacionada con patrones culturales, costumbres y hábitos adquiridos, además, las modas impuestas por el mercado externo, quien en última instancia es el actor que determina los gustos y preferencias alimenticias de la población.

La comida rápida ha estado adquiriendo mucho protagonismo en la alimentación de los salvadoreños en los últimos años, en mayor medida desde que empezó la globalización (Guerrero, 2001) y muchas empresas extranjeras se establecieron en el territorio y cierta población empezó a cambiar su estilo de vida que ha repercutido en inadecuados hábitos alimenticios, de ahí que, la población decide consumir comidas típicas y rápidas entre ellas las pupusas, las hamburguesas, hot-dog, papas fritas, tortas mexicanas, pan dulce y variedad de galletas, jugos enlatados, sodas entre otros. Aunado a ello, es necesario mencionar que en la estadística de salud pública se registran datos en las unidades de salud comunitarias y hospitales nacionales, la frecuencia de consultas por enfermedades crónicas no transmisibles e infecciosas,

Según se plantea desde el Ministerio de Salud en su informe anual 2018, (Ministerio de Salud de El Salvador, 2018) el perfil de morbilidad del país básicamente se ha mantenido durante el período 1990- 2005, siendo las de mayor incidencia, infecciones relacionadas al aparato respiratorio y digestivo. También, se observa en la estadística de salud, el apareamiento de la hipertensión arterial y

otras enfermedades de tipo crónico-psicosomáticas, relacionadas con el aparato digestivo como: gastritis, gastroenteritis, colitis y gastroduodenitis, presentándose con más frecuencia, en la población mayor de 30 años.

En la actualidad, con frecuencia, se observan a personas que consumen alimentos altos en grasa, en azúcares, en cafeína y, consumo mínimo de frutas y vegetales. Es así que ese tipo de práctica, incide en menor o mayor grado con la salud del cuerpo, según manifiestan profesionales de la salud, provocan el padecimiento de enfermedades como: diabetes, sobrepeso, cáncer, osteoporosis, entre otros, llegando incluso a bajo rendimiento académico y laboral, como también, agotamiento cerebral excesivo, depresión, angustia y cambios de ánimos repentinos; en igual forma plantean, que estas dolencias están relacionadas con prácticas inadecuadas de alimentación, poniendo en riesgo la salud y por ende la vida.

Este tipo de problema no es ajeno a los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, Universidad de El Salvador (FMO-UES) debido a sus prácticas culturales. Por lo tanto, la finalidad del presente informe, es identificar las prácticas alimenticias de los estudiantes, y de esta manera facilitar información sobre actitudes y hábitos que resultaron del estudio, en la correcta selección de alimentos y cómo esto está relacionado con la salud y el rendimiento académico.

El problema a resolver “¿En qué medida afectan las prácticas alimenticias en la salud y rendimiento académico de los estudiantes de la FMO-UES?”.

En ese sentido, se parte de los elementos planteados en el libro de Bioquímica Ilustrada (Bender, Botham, , Weil, Kennelly, & Murray, 2013):

“Cualquier actividad física, intelectual o sensorial, incluso el reposo, necesita de un aporte energético para llevarse a cabo (...)”

“Las células se proveen de energía a través de los alimentos ingeridos, pero éstos sufren distintas transformaciones antes de llegar a producir energía (...) De forma general, a todo el conjunto de transformaciones que sufren las sustancias en el organismo o en una célula se le llama metabolismo. El metabolismo es el estudio de la química, la regulación y la energética de miles de reacciones que proceden en una célula biológica (...) actividad celular muy coordinada y dirigida (...)

cooperan para cumplir cuatro funciones. Obtener energía química a partir de la degradación de nutrientes” (pp. 175-176).

Así mismo, plantea Gabriela Gottau (2007), que la degradación de los alimentos se da en el aparato digestivo, a través de la digestión y este proceso mantiene al estómago ocupado, por tanto, requiere de tiempo para lograr dicha degradación, desde que se ingiere los alimentos tarda en digerirlos; para los líquidos e hidratos de carbono, menos de dos horas, para alimentos con predominio de proteínas entre 2 y 4 horas, y alimentos con predominio de grasas, más de 4 horas. Con este planteamiento científico, desde las ciencias naturales, se busca identificar los tiempos que tiene disponible los estudiantes para poner atención en clases y asimilar los contenidos respectivos, sobre la base de las veces que consume alimentos al día.

También, en la teoría de aprendizaje de Vigotski (Barquero, 1997) plantea que: “el aprendizaje en sí mismo no implica desarrollo del alumno, pero sí, todo desarrollo personal del individuo debe de estar precedido por un buen aprendizaje” (pág. 98) y para llegar a un buen aprendizaje es necesario mantener una dieta balanceada nutritiva que estimule adecuadamente su desarrollo físico y mental y de esta manera se logren obtener aprendizajes significativos durante el proceso escolar. Este planteamiento es de utilidad al estudio por medio de la identificación de los tipos de alimentos que frecuentemente consumen los estudiantes.

En esa misma línea de investigación, se han considerado los aportes teóricos y conceptuales de: Hernández Contreras, Jesús y otros, en su obra “Alimentación y Cultura” (Contreras Hernández & Armaiz, , 2005). Plantea que la antropología de la alimentación debe tener una visión más integral, de los problemas alimentarios, tener una mirada holística y comparativa, que pueda dar respuesta a la seguridad alimentaria, por lo que se debe fusionar los hábitos alimentarios y una base teórica en las investigaciones etnográficas de carácter social y las ciencias naturales. Así mismo, Muñoz, Ávila y Grisales (2015), plantean que: “el clima familiar es un factor en las prácticas alimenticias y consecuentemente en el rendimiento académico” (Pág., 178).

Elena Espeitx y Mabel García (1999), en su artículo “La alimentación humana como objeto de estudio”, plantean que, la complejidad del hecho alimentario ha despertado el interés de numerosas disciplinas, dado que ha estudiado la alimentación, pero, sólo la articulación de la biología, la ecología y la cultura pueden dar cuenta de los múltiples aspectos de la alimentación humana y su evolución, en ese sentido, abordar los problemas de la alimentación, con enfoque interdisciplinar es necesario. Este enfoque es de gran utilidad dado que, la naturaleza del estudio lleva implícito la visión multidisciplinar del comportamiento actitudinal de los estudiantes.

La Organización Mundial para la salud (OMS) y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), colaboran con investigaciones en el mundo (2006) y como resultado, indican que el consumo diario, en cantidades suficientes y en una alimentación bien equilibrada, ayuda a evitar enfermedades graves, así también, deficiencias de importantes micronutrientes y vitaminas, que se encuentran en las frutas y hortalizas. La OMS, coloca el consumo escaso de frutas y hortalizas en sexto lugar entre los 20 factores de riesgo a los que atribuye la mortalidad humana, inmediatamente después de otras causas de muerte más conocidas, como el tabaco y el colesterol (2006). Así mismo, la Fundación 5xdía promueve “Aumentar el consumo de frutas y hortaliza en la población mundial en el marco de una dieta saludable, y su lema es: *Más frutas y verduras, la mejor opción para su salud*” (5xdía, 2017). Estos resultados revelados a través de la investigación, motiva a identificar si esa práctica se da en la población de la FMO-UES.

De acuerdo con especialistas en nutrición, como los del European Food Information Council (1995) (EFIC), para que realmente el organismo pueda aprovechar sus nutrientes, el consumo de frutas debe ser previo a cualquiera de las comidas principales, como en ayunas debido a, que permite una mejor asimilación.

## **Materiales y métodos**

El método de investigación fue predominantemente cualitativo, porque se identificaron y eventos y hechos de los estudiantes relacionados con sus prácticas culturales en la alimentación, el tipo de investigación fue descriptivo porque se describen las características de la población en estudio, así mismo, las prácticas más frecuentes, de los estudiantes de la FMO-UES y explicativa porque se plantea la frecuencia e incidencia en que ocurren las prácticas de alimentación y se determina como estas inciden en las enfermedades y el rendimiento académico.

Para realizar la investigación se determinó como población de interés: los estudiantes de la FMO-UES, un total de 8,152, distribuidos en 8 departamentos Académicos. Se utilizó la técnica muestreo probabilístico aleatorio simple, obteniendo una muestra de 367 estudiantes, distribuidos equitativamente entre las 38 carreras.

**Tabla No. 1: Población y muestra de estudiantes por departamento, y género de la Facultad Multidisciplinaria de Oriente 2018**

N°	DEPARTAMENTO ACADEMICO	ESTUDIANTES			
		Masculino	Femenino	Total	Muestra
1	Medicina	979	1563	2542	114
2	Ciencias Y Humanidades	461	998	1459	66
3	Ciencias Económicas	496	720	1216	55
4	Ciencias Naturales Y Matemáticas	339	345	684	31
5	Ingeniería Y Arquitectura	981	374	1355	61
6	Jurisprudencia Y Ciencias Sociales	227	296	523	23
7	Ciencias Agronómicas	155	47	202	9
8	Química Y Farmacia	61	110	171	8
	Total	3699	4453	8152	367

*Fuente: Elaboración propia, sobre la base de la estadística Administración Académica, 2019*

Para la recolección de datos e información de investigación se aplicó la encuesta y como instrumento el cuestionario. para el procesamiento se utilizó la herramienta

estadística, de software libre para procesamiento y análisis de datos estadísticos (PSPP) (Araujo, 2014), en igual forma se utilizó la herramienta de Excel para la visualización de los datos.

## Resultados

Luego de realizar la investigación y, de acuerdo a los datos recolectados a través de la encuesta a los estudiantes de FMO-UES, 62.4% (229) residen en el departamento de San Miguel, así como 70% (256) son de área urbana de los distintos departamentos geográficos de la zona oriental, lo cual significa que están más expuestos a restaurantes de comida rápida, y esto, a su vez, propician una inadecuada alimentación; a continuación, se presentan un cuadro con información cruzada:

**Tabla No 2: Población estudiantil por departamento y zona.2018**

Departamento	Urbana		Rural	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>San Miguel</b>	184	72	45	41
<b>Usulután</b>	34	13	23	21
<b>La Unión</b>	13	5	13	12
<b>Morazán</b>	25	10	30	27
<b>Total estudiantes</b>	256	100	111	100
<b>Total U y R en porcentaje</b>		70		30

Fuente: elaboración propia, sobre la base de encuestas realizadas

En la información obtenida de los estudiantes a través de la encuesta se identificó el rango de edad, el estado civil, departamento académico y carrera que estudia, y el año de ingreso, toda esta información, permitió analizar de mejor manera las variables involucradas en el proceso de investigación, porque de esa manera se sabe el contexto en que se encuentran los estudiantes.

El rango de edad más frecuente de los estudiantes consultados en la FMO, es de 20 a 24 años; además, el estado civil, 97% de los encuestados es soltero/a, que representa casi la totalidad de los estudiantes. Respecto a los departamentos académicos, debido a que la distribución de la muestra se hizo con relación a la

totalidad de estudiantes inscritos en cada departamento académico, y al pasar el instrumento se siguió esa distribución, donde los mayores porcentajes se encuentran en el departamento de Medicina (31%), el departamento de Ciencias y Humanidades (18%) y el departamento de Ciencias Económicas (15%), por lo tanto en estos departamentos se encuentran *la mayoría* de las carreras más demandadas, sobre todo, la carrera de Doctorado en Medicina, con 16% de los estudiantes.

Por otra parte, los años de ingreso que presentan mayor porcentaje de estudiantes son el 2017 (32%), el 2016 (22%) y el 2018 (18%), de esta manera se puede mencionar que 301 (82%) de los estudiantes se encuentran cursando primero, segundo y tercer año, siendo mayor, el segundo año, con un 144 (39%) de los estudiantes de la FMO.

De acuerdo con los datos procesados, se encontró que los estudiantes tienen la práctica cultural de comer más de cuatro veces al día (41%); a continuación, se muestra:

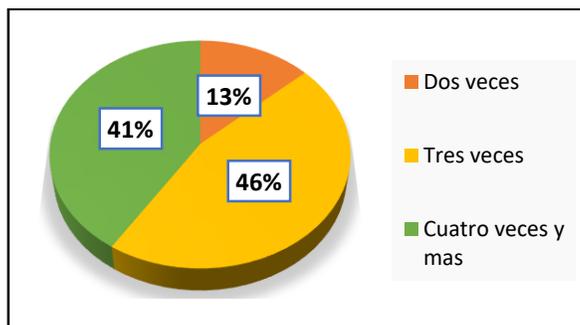
**Tabla No. 3: Número de veces que comen al día los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental.UES.2018.**

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Dos veces</b>	49	13
<b>Tres veces</b>	168	46
<b>Cuatro veces y mas</b>	150	41
<b>Total</b>	<b>367</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la encuesta realizada a los Estudiantes de FMO.

En la Tabla N° 3, se evidencia que el número de estudiantes con prácticas de alimentación más de cuatro veces es significativo, de acuerdo al planteamiento biológico del funcionamiento celular, estos, tienen menos tiempo mental disponible para tener la atención necesaria, ya sea para recibir clases o para leer y reflexionar.

**Gráfico N° 1: Número De Veces Que Comen Al Día Los Estudiantes De La Facultad Multidisciplinaria Oriental, 2018.**



Fuente Cuadro No. 3

Entre los alimentos que consumen con menor frecuencia los estudiantes, están las frutas, verduras y legumbres; solo 8.7% refiere, comer frutas en el desayuno mientras que, 13% come verduras y legumbres, porcentajes alarmantes para los futuros profesionales; se entendería que los estudiantes siguen inadecuadas prácticas de alimentación, ya que no saben elegir los alimentos más nutritivos y sanos al momento de comer, para tener una mejor salud, se muestra en el cuadro siguiente los alimentos de preferencia estudiantil:

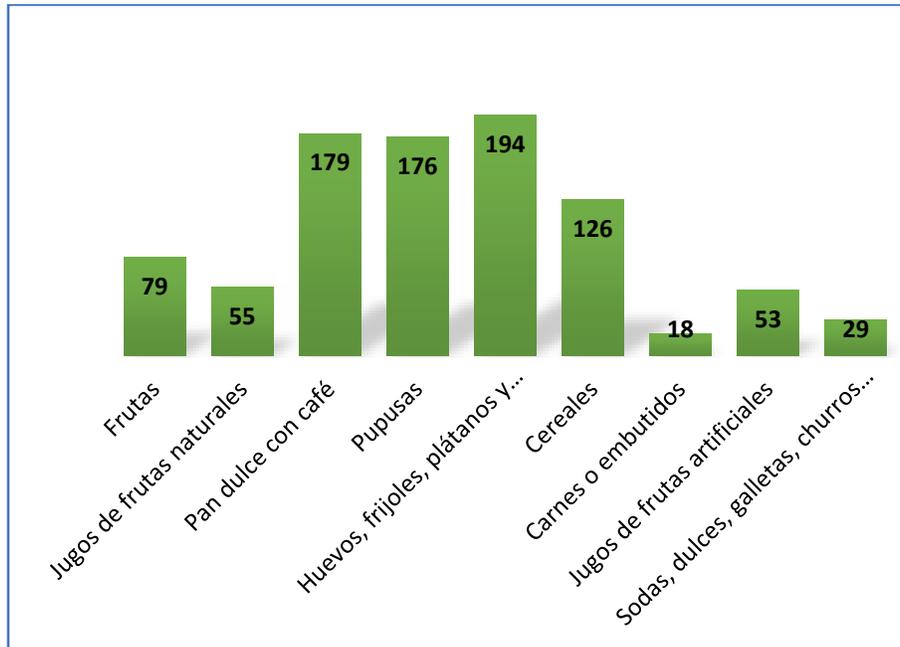
**Tabla N° 4: Alimentos que ingieren con frecuencia en el desayuno los estudiantes de la facultad multidisciplinaria oriental, 2018.**

Respuesta	Frecuencia	%
Frutas	79	8.7
Jugos de frutas naturales	55	6
Pan dulce con café	179	19.6
Pupusas	176	19.3
Huevos, frijoles, plátanos y tortillas	194	21.2
Cereales	126	13.8
Carnes o embutidos	18	2
Jugos de frutas artificiales	53	5.8
Sodas, dulces, galletas, churros (golosinas y otros)	29	3.6
Total (el total es mayor al número de encuestados porque la pregunta fue de opción múltiple).	913	100

Fuente: Resultados de la encuesta realizada a estudiantes de la FMO.

En el gráfico siguiente se puede apreciar con facilidad que las pupusas, el pan con café, y la comida tradicional (frijoles, huevo, plátanos), es la preferida.

**Gráfico nº 2: alimentos que ingieren con frecuencia en el desayuno los estudiantes de la facultad multidisciplinaria oriental, 2018.**



Fuente: cuadro No. 4

La hipótesis planteada “Las inadecuadas prácticas alimenticias inciden en la salud y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador”, para probar dicho presupuesto se cruzaron varias preguntas entre estas están:

¿Qué alimentos consume en el desayuno con mayor frecuencia?; ¿Cuáles fueron las enfermedades o problemas relacionados con la salud, que padeció en los últimos tres meses? Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

**Tabla No. 5: Incidencia en enfermedades frecuentes según alimentos que consumen en el desayuno, los estudiantes de la FMO.2018.**

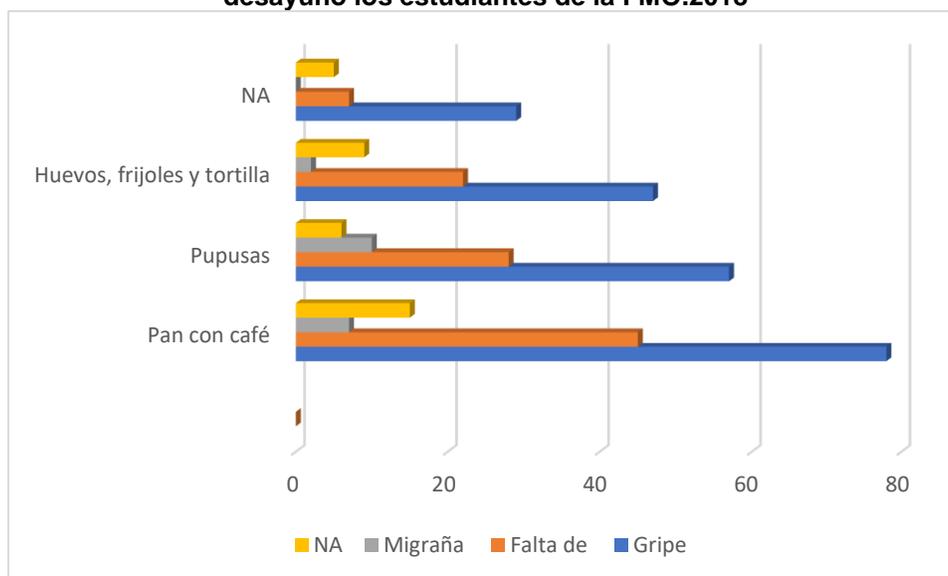
Estudiantes Desayuna con:	Enfermedades y síntomas			
	Gripe	Falta de concentración	Migraña	NA
Pan con café	78	45	7	15
Pupusas	57	28	10	6
Huevos, frijoles y tortilla	47	22	2	9
NA	29	7	0	5
Total	211	102	19	35

Fuente: Base de datos de encuestas procesadas en PSPP.

En la Tabla N° 5, se trata de demostrar la relación de las prácticas alimenticias y las enfermedades que padecen, en ese sentido, del total de estudiantes encuestados (367), 211 dijeron padecer de gripe, y del total de estudiantes que padecen de gripe (211), 78 dijeron que consumen pan con café en el desayuno; en igual forma los datos explican la relación de la falta de concentración, y la migraña; así es como se puede afirmar, que esa práctica cultural, incide en la salud del estudiante.

En el gráfico siguiente se presentan las preguntas con sus respuestas vinculadas y se observa que, los estudiantes que consumen en el desayuno pan y café, son los que tienen mayor incidencia a enfermar de gripe, en segundo lugar, las pupusas y, en tercer lugar: huevos, frijoles y tortillas.

**Gráfico No.3: Incidencia en enfermedades frecuentes según alimentos que consumen en el desayuno los estudiantes de la FMO.2018**



Fuente: Tabla No, 5

En el mismo sentido se presenta a continuación la relación de las siguientes preguntas: número de veces que consume alimentos en el día; ¿Ha reprobado asignaturas?; ¿Cuántas veces ha reprobado asignaturas?; y el sexo. Los resultados se pueden observar a continuación:

**Tabla No. 6: Número de veces que consumen alimentos versus reprobación de asignaturas, de estudiantes de la FMO, 2018.**

Reprobado	Veces que ha reprobado	Número de veces que come, por sexo						Total General
		Cuatro veces y mas		Dos veces		Tres veces		
		F	M	F	M	F	M	
NO	NA	50	42	20	14	51	55	232
SI	Una	14	14	8	0	20	22	78
	Dos	6	13	6	1	4	9	39
	Más de dos	2	10	0	0	2	4	18
<b>Total</b>		<b>72</b>	<b>79</b>	<b>34</b>	<b>15</b>	<b>77</b>	<b>90</b>	<b>367</b>

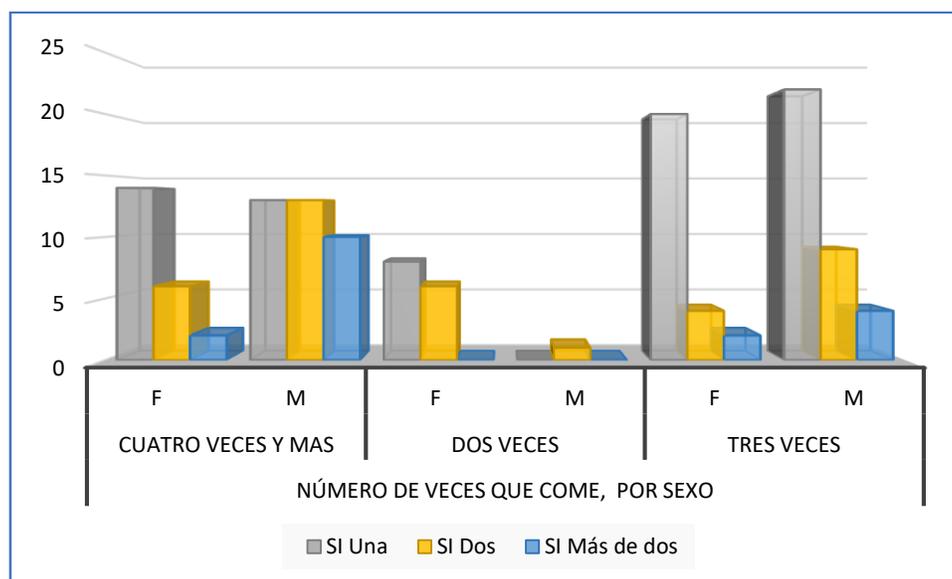
Fuente: Base de datos de encuestas procesadas en PSPP.

En la Tabla N° 6 se presenta que del total de encuestados (367), 135 estudiantes, han reprobado asignaturas, y, del total de reprobados, 59 estudiantes, manifiestan que consumen alimentos más de cuatro veces en el día y, 61 estudiantes, manifiestan que consumen alimentos tres veces al día.

En lo relacionado al rendimiento académico, por medio de los resultados obtenidos de la información, 37% ha reprobado asignaturas, de este porcentaje, 21% de los estudiantes ha reprobado una materia, 11% ha reprobado dos materias y el 5% ha reprobado más de dos materias.

En el gráfico que a continuación se observa, se consideran solo los reprobados y las veces que consume alimentos al día y, se puede observar que entre más veces se consume alimentos, la tendencia es a la reprobación, hasta más de dos veces.

Gráfico No.4: Incidencia del número de veces que consumen alimentos en la reprobación de asignaturas.2018



Fuente: Tabla No. 6

## Discusión de resultados

Se han encontrado otras investigaciones similares a la presente en las cuales se encuentra la investigación realizada por estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación FMO-UES "Efectos De La Nutrición En El Rendimiento

Académico De Estudiantes De 1º, 2º Y 3º Ciclo”; Los investigadores identificaron la influencia de la alimentación en el rendimiento académico de los estudiantes, en la investigación se destaca el nivel económico, como una determinante variable en la nutrición de los escolares (Oriental, Facultad Multidisciplinaria, 2015). La investigación tiene una mirada desde la nutrición versus ingresos monetarios, sin embargo, el planteamiento que hace la autora, tiene la mirada desde las prácticas culturales, esas que se aprenden en casa con la familia, y que tienen alto grado de incidencia, en el rendimiento académico y la salud.

En igual forma, otra investigación multidisciplinaria realizada por (Muñoz Agredo & Ávila Díaz, 2014) en su estudio de tipo cualitativo denominado “Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico” los autores concluyen producto de los resultados, que el clima familiar es un factor en las practicas alimenticias y consecuentemente en el rendimiento académico. Este planteamiento, es más coherente con el actual, sin embargo, la presente investigación ha considerado, que las prácticas culturales de alimentación, en primer lugar, afecta la salud y, consecuentemente, el rendimiento académico.

### **Conclusiones**

El objetivo de la investigación fue posible lograrlo, dado que se conocieron, de primera mano, los hábitos alimenticios de los estudiantes y los efectos que conlleva en la salud, en igual forma en el rendimiento académico. En ese sentido, el estudio refleja que los estudiantes que consumen alimentos con mayor frecuencia al día (comen más de tres veces), presentan falta de concentración, y tienen mayor riesgo de contraer enfermedades crónicas no transmisibles dado que, la mayoría no consume frutas, verduras y legumbres, lo cual afectará su salud, y además no podrá llevar a cabo su rutina diaria de la mejor manera porque, cada vez que se consume alimentos, el cuerpo gasta energía para digerir los alimentos, y eso se traduce en una falta de concentración.

En igual forma se logró probar la hipótesis planteada, en donde se Identificó cómo las inadecuadas prácticas alimenticias inciden en la salud y el rendimiento académico de los estudiantes de la población en estudio, para ello, se relacionaron las variables enfermedades con el rendimiento académico arrojando un resultado de 63% de estudiantes que han enfermado, y no han reprobado materias, pero también el segundo resultado más alto fue el 20% de los estudiantes que enfermaron una vez y reprobaron materias lo que permite concluir que el asistir a clases con un mal estado de salud interfiere negativamente en el rendimiento académico causando problemas de concentración y aprendizaje lo que contribuye a que los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental reprobren asignaturas.

Los resultados son un indicador que podría ser motivo para otras investigaciones más especializadas, en donde se dé seguimiento a la mejora de esas condiciones actuales, tanto de salud, como el rendimiento, dar otra mirada al desempeño estudiantil.

### **Recomendaciones**

Involucrar a los padres de familia en el proceso del cambio de actitud hacia la nutrición, no solamente a la alimentación, de sus hijos, dado que éstos son la reproducción en el futuro, de las prácticas aprendidas en la familia o el hogar.

Incorporar en los planes de estudio en forma transversal los temas relacionadas con el comportamiento personal o individual, familiar y, comunitario, de la forma como alimentarse.

Dar continuidad a esta investigación y llevarla más allá de la reprobación, y ver la calidad de conocimientos adquiridos por los estudiantes, producto de las prácticas alimenticias. En igual forma es de considerar el costo que implica al Estado (Ministerio de Salud de El Salvador, 2018, pág. 30) y a padres de familia, atender problemas de salud de la población joven, producto de las prácticas inadecuadas de alimentación.

## Referencias

- 5xdía, F. (septiembre de 2017). *Frutas y hortalizas frescas 5 al día*. Obtenido de Nutrición y salud: <http://www.5aldia.org/apartado-h.php?ro=752&sm=152>
- Araujo, J. (11 de septiembre de 2014). *Biblioteca las casas*. Recuperado el febrero de 2018, de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0773.php>
- Ávila Díaz, W. F., Muñoz Agredo, S. M., & Grisales, M. C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. 175-193.
- Barquero, R. (1997). Vigotski y el Aprendizaje Escolar. *ND(ND), segunda edición*, 97-98. (C. d. Carrero, Ed.) Argentina, Argentina: Aique Grupo editor S.A. Recuperado el 2018, de [https://kupdf.net/download/vigotsky-y-el-aprendizaje-escolar-ricardo-baquero\\_58a70f2a6454a7e80bb1e9cd\\_pdf](https://kupdf.net/download/vigotsky-y-el-aprendizaje-escolar-ricardo-baquero_58a70f2a6454a7e80bb1e9cd_pdf)
- Bender, D. A., Botham, , K., Weil, P. A., Kennelly, P., & Murray, V. (2013). *HARPER, Bioquímica Ilustrada*. (M. B. Pérez, Ed., & D. B. Muñoz, Trad.) Recuperado el 2018, de A LANGE medical book: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Harper\\_bioquimica\\_ilustrada\\_29c2aa\\_ed\\_bo.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Harper_bioquimica_ilustrada_29c2aa_ed_bo.pdf)
- Consejo Europeo de Información sobre Alimentación EUFIC. (1995). *EUFIC*. (Dra. Laura Fernández) Recuperado el febrero de 2019, de <https://www.eufic.org/es/who-we-are/who-we-are>
- Contreras Hernández, J., & Armaiz, , M. G. (2005). Alimentación y Cultura. En J. Contreras, & ND (Ed.), *Alimentación y cultura Necesidades, gustos y costumbres* (V. español, Trad., 1a. edición ed., Vol. ND, pág. 459). Barcelona, España: Ariel, S.A. Recuperado el 2018, de <https://books.google.com.mx/books?id=1misZQrhOQIC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Espeitx, E., & Gracia, M. (10 de octubre de 1999). La Alimentación como objeto de estudio para la antropología: Posibilidades y Limitaciones. (B. Ruiz, Ed.)

*Revista Internacional de Ciencias Sociales*(19), 137-152. Obtenido de  
<https://revistas.um.es/areas/issue/view/10791>

- Facultad Multidisciplinaria Oriental. (2015). Efectos de la nutrición en el rendimiento académico de estudiantes de 1o. 2o. 3o. ciclo. *ND(ND)*, *ND*, 40-59. (J. E. Licenciado, Recopilador) San José Quelepa, El Salvador: Universidad de El Salvador. Recuperado el febrero de 2018, de ND.
- Gottau, G. (2007). *Vitonica*. (G. Gottau, Editor, & J. Alonso, Productor) Recuperado el 2018, de <https://www.vitonica.com/alimentos/cuanto-tarda-el-estomago-en-digerir-los-alimentos>
- Guerrero, M. V. (2001). *Impacto de la Globalización en los Sectores Económicos de la Zona Oriental, de El Salvador*. San Salvador: Universidad de El Salvador.
- Ministerio de Salud, de El Salvador. (2018). Informe Anual. *Informe de labores 2017-2018, ND(ND)*, 1a. edición, 206. (ND, Trad., & ND, Recopilador) San Salvador, El Salvador: Ministerio de Salud. Recuperado el Agosto de 2018, de [MINSAL\\_Informe\\_de\\_Labores\\_2017\\_2018v3.PDF](#)
- Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F., & Grisales, M. C. (03 de marzo de 2015). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. (P. M. González, Ed.) *Plumilla Educativa*, 13(1), 175-193. doi: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.406.2014>
- Organización de la Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (julio de 2006). <http://www.fao.org/ag/esp/revista/0606sp2.htm>. (FAO, Editor) Recuperado el 2018, de Enfoques: <http://www.fao.org/ag/magazine/FAO-WHO-FV.pdf>

# **ARTÍCULOS DE REVISIÓN**

## CONCEPTUALIZACIÓN DEL “CURRÍCULUM AUSENTE” COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL DISEÑO Y LA GESTIÓN CURRICULAR

**Autor:**

Figueroa Morán, Hugo<sup>i</sup>

*Recibido de 10 junio, aprobado 5 julio 2019*

### Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo conceptualizar la categoría de “currículo ausente”, la cual presento como alternativa a las ya existentes (prescrito y oculto) en la educación. Para ello, me baso en la teoría semiótica y el marco filosófico de las epistemologías del sur, desde cuya perspectiva asumo el currículo como un *signo* y como instancia de control social. El desarrollo conceptual de esta categoría tiene por finalidad proponerla como herramienta de análisis en la identificación del carácter ideológico que podría subyacer al diseño y la gestión curricular.

**Palabras clave:** currículo, currículum ausente, epistemología del sur, gestión curricular.

### Abstract

The objective of this paper is to conceptualize the category of "absenting curriculum", and present it as an alternative to the existing ones (prescribed and hidden) in education. For this, I rely on the semiotic theory and the philosophical framework of southern epistemologies, from whose perspective I assume the curriculum as a sign and as an instance of social control. The conceptual development of this category has the purpose of proposing it as a tool of analysis in the identification of the ideological character that could underlie the design and curricular management.

**Key words:** curriculum, absenting curriculum, southern epistemology, curricular management.

---

<sup>i</sup> Estudiante del Programa Interdisciplinario de Doctorado de Educación en la Universidad de El Salvador, correo electrónico: hugo.figueroa@ues.edu.sv

## **Introducción**

Este trabajo está basado en una ponencia que presenté en el Congreso Pedagogía 2009, La Habana, la cual figura en las memorias del congreso con el nombre “*El Currículum ausente*”. En esa ponencia, la categoría *currículo ausente* la desarrollé desde la teoría semiótica, principalmente, y complementariamente desde otros aportes teóricos como los de M. Foucault (2004). Para cuando presenté la ponencia aun no contaba con las referencias de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2019) sobre las Epistemologías del Sur y la sociología de las ausencias.

En la taxonomía educativa se habla del currículo oficial o prescrito, formulado oficialmente desde las instituciones gubernamentales (Jackson, 1992). Se conoce también el currículo oculto, la enseñanza tacita de las normas, valores y disposiciones impartida a los estudiantes (Apple, 2002) Finalmente se tiene el currículo en acción, ejecutado en la práctica por el personal docente.

Otras concepciones definen el currículo como una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que “organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p.6). También se concibe al currículo como la secuencia de contenidos y prácticas de aprendizaje (praxis), plasmadas en directrices producidas por instituciones educativas, entidades estatales u organizaciones no gubernamentales interesadas en la educación. Muchas de estas concepciones y tipologías se efectúan a partir de otros modelos pedagógicos o teorías educativas no abordadas en este trabajo.

Frente a la polisemia del término *currículo*, Díaz-Barriga (2015) considera que se podría producir una especie de “ausencia de significado”, un vaciamiento que vuelve difícil alcanzar un consenso por parte de los especialistas en currículo respecto a la conexión entre la formulación conceptual del término y la realidad educativa (p.17). *A contrario sensu*, la multiplicidad de significados asociados a dicho termino, en vez de afectar, beneficia el estudio de la educación y del currículo,

sobre todo si se toma en cuenta la complejidad de la realidad educativa y las aproximaciones multi e interdisciplinarias que esta exige para su comprensión.

A partir de la consideración anterior, en este trabajo propongo la categoría conceptual que denomino *currículo ausente*, la cual desarrollo partiendo de dos marcos epistémicos no pedagógicos: la *teoría semiótica* y las *Epistemologías del Sur*. Hasta donde alcanza mi conocimiento e investigación, es muy probable que el término *currículum ausente* no exista todavía en el repertorio conceptual de pedagogos o de las ciencias de la educación.

Para muchos, el término *ausente* podría evocar a Umberto Eco y su clásica obra *La estructura ausente*. Sin embargo, la cualidad de *ausente*<sup>1</sup> también alude al marco teórico de las Epistemologías del Sur, particularmente a la *sociología de las ausencias* (De Sousa Santos, 2006, 2010). La exposición a realizar sobre la concepción del curriculum como signo e instancia de control social contribuirá a delimitar la comprensión del término *currículum ausente* y proponer una definición operativa del mismo.

## **Desarrollo**

### **El currículo como signo**

La conceptualización del currículo desde un marco teórico no pedagógico es posible y a la vez necesaria porque permite ampliar su significado y la discusión sobre el fenómeno educativo. Por ejemplo, sin ser teorías pedagógicas, el deconstruccionismo y la teoría crítica, han hecho valiosos aportes a la educación en general y al currículo en particular.

El deconstruccionismo está orientado a desmontar o contrastar las formaciones discursivas o metanarrativas de la educación y del currículo (Solano, 2000). La teoría crítica analiza la educación y el currículo en el marco de la tensión entre educación y emancipación, entre instrumentación técnica de la educación y la

---

<sup>1</sup> Como dato interesante, dejo constancia aquí que coincidentemente en tiempo, aunque sin relación alguna entre autores, el filósofo hindú Roy Bhaskar conceptualizaba en el año 1993 el término "ausencia" en su libro *Dialectic: The Pulse of Freedom*, específicamente en el capítulo 2, *Dialectic: The Logic of Absence-Arguments, Themes, Perspectives, Configurations*. Los aportes que este desarrollo conceptual sobre la ausencia pueda brindar al termino currículo ausente, constituye otra alternativa teórica que merece ser explorada.

reproducción social (Kemmis & Carr, 2004). ¿Cómo podría entonces justificarse una conceptualización del currículo como signo? En la medida que “cualquier aspecto de la cultura<sup>2</sup> puede convertirse (en cuanto contenido posible de una comunicación) en una entidad semántica” (Eco, 2016, p.51), y asumiendo intencionalmente el currículo como un producto cultural, este puede, entonces, abordarse como tal.

La conceptualización de *currículo ausente* parte de aceptar, desde la teoría semiótica, al currículo como un *signo* en términos generales. En la exploración bibliográfica sobre esta temática encontré solamente dos trabajos; uno de Castro (2005) quien aborda el currículo como signo y otro de Sánchez (2019) que lo concibe como “expresión simbólica”. Dado el reducido número de trabajos en este campo, mi investigación viene a ampliar esta vía de conceptualización del currículo y a proponer una nueva herramienta de análisis para su diseño y gestión.

En el trabajo del año 2005, Castro afirma que “una comprensión del currículo universitario como signo, equivale a descifrar los misterios que como sentidos complejos habitan la cultura educativa superior” (p.1). A partir de la vinculación del currículo con el contexto sociocultural pueden explorarse relaciones de significación y representación. En palabras de Castro (2005): “En la medida en que el currículo es signo, no solo es reflejo de la realidad, sino que se convierte en la realidad misma” en la que los sujetos y la sociedad interactúan en una “dinámica inacabada buscando nuevas conjugaciones que den sentido a la existencia misma” (pp.1-2). Desde esta perspectiva, el currículo no se entiende como un documento prefijado y acabado, sino como un espacio dónde los sujetos dialogan y construyen nuevos significados para la realidad y su propia existencia.

En el trabajo de 2019, Sánchez (2019), si bien no define el currículo estrictamente como signo, lo concibe como “expresión simbólica” la cual surge “del fluir de la vida, delimitado por las experiencias de aprendizaje en las que se registra un cambio, una manera diferente de ver las cosas y de relacionarse con el mundo

---

<sup>2</sup> Para Eco, “la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación (...) humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación” (2016, p. 44)

y con los otros semejantes a mí” (pp.52 y 54). Una concepción de currículo como la anterior es importante ya que lo reconceptualiza desde la experiencia de los sujetos y rescata su dimensión sociohistórica, aspectos que rara vez toman en cuenta los tecnócratas del diseño y la gestión curricular, preocupados más por aspectos de planificación y gestión de la eficiencia terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario entonces aproximarse al currículo desde otra perspectiva no pedagógica, la cual en este trabajo es la semiótica.

La semiótica es el estudio de todos los procesos culturales en tanto procesos de significación y comunicación. En un sentido específico, no sólo es la ciencia de los signos reconocidos como tales, sino también el estudio de todos los fenómenos culturales como si fueran sistemas de signos en cuanto comunican y definen un campo semiológico (Eco, 1986).

Eco (2016) enumera una serie de fenómenos que integran estos campos semiológicos: la paralingüística, la semiótica médica, la cinésica, la proxémica, los lenguajes formalizados, la gramática, por referir algunos (pp.26-30). La enumeración hecha por Eco no es cerrada, dado el carácter dinámico y creativo de los seres humanos para abrir la realidad de la comunicación cultural y sus múltiples códigos o sistemas simbólicos, siendo, para el caso particular, el currículo uno de ellos.

Desde la teoría semiótica, entonces, el currículo se define como una estructura de significación y codificación cultural compuesta por un complejo sistema de signos. Conceptualizar semióticamente el currículo conlleva re-dimensionarlo en su articulación e interacción con otros sistemas simbólicos (arte, arquitectura, lenguaje, entre otros). En tanto fenómeno cultural, el currículo articula a su vez muchos sistemas de significación y comunicación, convirtiéndolo de este modo en una entidad semántica compleja. Piénsese, por ejemplo, en los sistemas lingüísticos, la prosémica, los lenguajes formalizados (matemático y lógico), la comunicación visual, los sistemas de modelización del mundo presentes en todo proyecto educativo.

Como una compleja estructura semántica, el currículo está incardinado en una trama de signos y símbolos mucho más amplia que a la razón puede ser un

contexto socio-histórico específico, una cierta tendencia en políticas educativas, o un marco ideológico predominante. Interpretado como un signo, el currículum debe representar o comunicar algo. Y ¿qué sería lo comunicado por el currículum? Como signo, éste comunica no sólo cierta idea sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino también una concepción cultural del mundo, de la sociedad y del ser humano. Claro está que, *lato sensu*, el currículum no ha sido diseñado primordialmente para comunicar eso, sino más bien para funcionar como recorrido formativo gracias a la organización temporal de contenidos teóricos, prácticas sociales, desempeño de habilidades, actitudes y valores. En el seno del currículum entonces se da una tensión entre su dimensión funcional y su dimensión comunicacional.

Esta tensión entre función y comunicación en los fenómenos culturales fue ya advertida por Eco (1986), a propósito de la arquitectura. Este académico italiano explica que al pretender la semiótica suministrar claves explicativas de los fenómenos culturales, el primer problema que enfrenta

es el de saber si las funciones se pueden interpretar también en su aspecto comunicativo; y a continuación, el de saber si la consideración de las funciones en su aspecto comunicativo nos permite o no comprenderlas y definir las mejor precisamente en cuanto funciones, descubriendo nuevos tipos de funcionalidad igualmente esenciales, y que la mera consideración funcional nos impedía ver (p. 254).

Extrapolando el razonamiento anterior de Eco al currículum, se tiene que los investigadores y expertos en diseño y gestión curricular al concentrar más su interés en la dimensión funcional del currículum oficial (prescribir y organizar qué se debe enseñar, cuándo y cómo) muy poca atención le ha brindado al componente semiótico del mismo en cuanto vehículo de significación. Esto quedó evidenciado en el bajo número de estudios e investigaciones reseñadas al respecto. Por otro lado, al considerar lo funcional del currículum en su aspecto semiótico, se podría escudriñar lo que el currículum no deja explícito y que al respecto podrían ser la idea de conocimiento, de sociedad, de ser humano, y/o los intereses en promover tales ideas desde un punto de vista particular.

Gracias al diseño y gestión curricular, los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los contenidos organizados en un currículo adquieren sentido en relación con el contexto socio-cultural en que se desarrollan, (Castro, 2005). Desde qué perspectivas ideológicas y con qué recursos materiales<sup>3</sup> un currículo se diseña o gestiona también determina su significado, que al no explicitarse en todos los casos, hay que descubrirlo y así encontrar las claves o razones por las cuales determinada política, programa o proyecto educativo descarta o promueve un cierto tipo de contenidos culturales y/o una metodología para enseñarlos y evaluarlos.

El develamiento de este aspecto semiótico, presente en todo currículo, es de suma importancia. Ya se dijo que, como signo, el currículo constituye una estructura semántica compleja en la que cada una de sus notas aparece integrada y codeterminada por el resto. Su unidad de sentido, participa en un entramado cultural más amplio en donde el conocimiento, las personas y la sociedad interactúan en diversas dinámicas sociales que configuran, legitiman o deslegitiman, promueven o desaprueban ideas sobre el individuo, la economía, el medioambiente, el sentido de la historia y el mundo en general. De este modo, el currículo adquiere un significado que producto del ensamblaje de sus diversos signos o notas<sup>4</sup> comunica algo que va más allá de él mismo y que bien puede ser una intención, un propósito, un interés, una ideología, entre otros aspectos.

En este sentido, el currículum deviene una estructura de significación interna y externa. La interna se refiere a la posición y oposición de los signos por los cuales se convierte en un proyecto que despliega un proceso socio-cultural llamado educación. La significación externa tiene que ver con la posición y oposición que el currículo como signo tiene con respecto al resto de sistemas de comunicación que hay en la cultura –lenguaje, arte, arquitectura, música, etc. Externa como internamente, se trata de un proceso complejo de comunicación de la cultura; de una *transmisión tradente* (Ellacuría, 1990) de esquemas de mundo, praxis sociales

---

<sup>3</sup> Económicas, políticas, socio-ambientales, socioculturales.

<sup>4</sup> Cursos, laboratorios, prácticas, ejercicios teóricos, experimentaciones, requisitos de avance, direcciones epistemológicas, codificaciones, por mencionar algunos.

y personales, *ethos* específicos con los que el ser humano debe asumir su pasado y encargarse del presente.

Para poder transmitir esta tradición, el currículo en tanto signo debe incardinarse en la trama de los diferentes discursos que, a propósito de la educación, del conocimiento, del mundo y de la sociedad se articulan en un tiempo o espacio determinado. Para realizar esta función, los encargados de diseñar y gestionar el currículo encapsulan en éste fragmentos de la realidad, y los convierten en contenidos discretos (conocimientos, actitudes y habilidades).

Lo funcional del currículo en tanto prescripción de un recorrido formativo supone a priori dicho encapsulamiento, por selección y exclusión, de contenidos educativos. Y es en este punto en el que tiene que dirimirse la naturaleza del currículo oficial como instancia de control. Para contribuir en dicha tarea propongo, como herramienta analítica de contraste, la categoría de *currículo ausente*, la cual defino como *el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, ya sea durante los procesos de reforma educativa, de actualización y/o transformación curricular, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje.*

El valor heurístico de este término puede enriquecerse desde los aportes de la Epistemología del Sur.

### **El currículo como instancia de control**

La cualidad de ausente que se articula al concepto de currículo tiene su asidero teórico en el concepto de sociología de las ausencias, el cual se desarrolla en el marco filosófico de las Epistemologías del Sur, término acuñado y desarrollado por Boaventura de Sousa Santos desde el año 1995. Con dicho concepto este intelectual analiza críticamente la epistemología dominante construida desde el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

La sociología de las ausencias es para De Sousa Santos “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (2010, p.20); la no existencia es algo que se produce como alternativa sin

credibilidad a lo que existe (De Sousa Santos, 2019,p.324). El término *ausencia* es central en esta manera diferente de pensar la epistemología, pues le permite a De Sousa Santos derivar cinco modos en que se produce activamente la no existencia, los cuales son: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular, y el improductivo o estéril.

El primer modo transforma en inexistente el conocimiento producido fuera de la ciencia moderna, la cual viene a ser el canon impuesto universalmente para producir y legitimar un conocimiento; la no existencia en este caso asume la forma de ignorancia, asociada a otros saberes allende la ciencia; en concordancia con esta idea Walter Mignolo afirmaba en una entrevista que “la trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es desincorporado, des-localizado y que es necesario, desde todas la regiones del planeta, ‘subir a la epistemología’ de la modernidad” (Walsh, Schiwy, & Castro-Gómez, S/f).

El segundo modo opera en el vector tiempo, el cual es concebido como lineal y en cuyo decurso están a la delantera los países del primer mundo, asumiendo como no existentes aquellos países atrasados respecto al cronometro primermundista, profundamente engranado en las ideas de progreso, modernización, desarrollo y crecimiento (De Sousa Santos, 2010, pp. 22; 2019, pp. 329-332).

El tercer modo de producir no existencia tiene que ver con la lógica de la clasificación social, sobre todo la que se hace sobre las diferencias de raza y sexo. Bajo esta lógica, la no existencia se produce, por ejemplo, al negarle humanidad al indio americano (Wallerstein, 2006)<sup>5</sup>, al silenciar las voces del indio americano y el esclavo africano (Mignolo, 2008)<sup>6</sup>, o al restarle racionalidad a la mujer, colocándola en la relación de poder bajo el yugo del patriarcado y el machismo (De Sousa Santos, 2010, pp. 23; 2019, pp. 332-333).

En el cuarto modo, la no existencia se produce gracias a una lógica de escalas según la cual lo existente o verdadero es lo universal y lo global, en

---

<sup>5</sup> En referencia a la disputa famosa entre B. De las Casas y G. De Sepúlveda (Wallerstein, 2006, pp. 4-5)

<sup>6</sup> En referencia a las voces silenciadas de Waman Puma y Ottobah Cugoano (Mignolo, 2008, pp. 22-37)

destrucción de lo particular y local. En esta escala, tienen por tanto “más realidad” aquellas entidades capaces de extenderse por todo el globo, por ejemplo, las empresas y consorcios multi y transnacionales. El quinto modo en que se produce la no existencia tiene que ver con la lógica de la productividad y la eficiencia, entendidas en términos capitalistas. En este caso, adquiere relevancia existencial aquello que contribuye al crecimiento económico, se trate de la naturaleza o el trabajo humano, lo no productivo se vuelve inexistente. Para el caso, piénsese por ejemplo, en las personas adultas mayores que supuestamente han salido de la esfera económica-productiva y se vuelven una “carga” para el sistema económico de producción (De Sousa Santos, 2010, pp. 24; 2019, pp. 333-335).

En relación con estos cinco modos de no existencia, y a partir de la cualidad de *ausente* que asocio al currículo, analizo críticamente el proceso de diseño y gestión curricular. Como mencione anteriormente, dicho proceso se hace por selección y exclusión de contenidos, que es cuando quedan negadas/invisibilizadas o asumidas como no existentes determinadas perspectivas de la realidad.

Si bien la cuestión de cómo se debe enseñar bordea linderos específicos de la didáctica, establecer qué se debe enseñar, y qué no, va más allá de lo estrictamente pedagógico y curricular. Es en el currículum oficial o prescrito donde se establece qué significados culturales, contenidos teóricos y prácticas son o no relevantes para su enseñanza. A su vez, estos contenidos se legitiman casi siempre desde la postura privilegiada de aquellos que detentan el poder de influir sobre los mecanismos institucionalizados para llevar a cabo la educación. El currículo oficial, en este sentido, es el resultado de las formas en que se manifiestan las relaciones y contradicciones entre las diferentes fuerzas sociales, políticas y económicas en un determinado momento del proceso histórico (Martínez, 2002). Por tanto, el currículo es un signo que denota la vinculación entre educación y sociedad, entre currículo y control social, de ahí que el tipo de currículo que cada país implementa no es casual o aleatorio

Se sabe que formalmente el currículo oficial de la enseñanza primaria y secundaria proviene de los ministerios o secretarías de educación de cada gobierno.

Sin embargo, no siempre está claro en qué medida los organismos internacionales, las corporaciones económicas transnacionales, no el Estado, son los que establecen o influyen fuertemente sobre el currículo oficial y operante en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior. En el caso de este nivel educativo, De Sousa Santos (2019), habla en términos de

crisis institucional, [en tanto es] resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (p.122).

Por las razones anteriores, es posible establecer que el currículo diseñado y prescrito por los tecnócratas de la educación comunica, en tanto signo, una determinada relación entre poder y saber que, bajo la lógica de la racionalidad instrumental, contribuye a promover ideas, actitudes y valores sobre la realidad, el ser humano, el medioambiente y otros aspectos de la cultura, obviando por la vía de la negación, que es una manera de producir no existencia o ausencias, conocimientos, prácticas y valores que respecto a dicho currículo tienden a ser ontológica y epistemológicamente diversos, dinámicos y productivos. Como afirma De Sousa Santos, “La no existencia se produce siempre que se descalifica y se hace invisible, ininteligible, o irreversiblemente descartable una cierta entidad” (2019, p.324), sea esta un conocimiento, una práctica cultural, o una manera de concebir el mundo.

En esta lógica de producir lo no existente, el currículo oficial presenta contenidos y prácticas con pretensiones de racionalidad científica, y, por ende, de verdad y de eficiencia respectivamente, y lo hace bajo el revestimiento de un tipo de racionalidad y narrativa criticada por algunos autores por su carácter hegemónico y totalitario. Como afirma da Silva (1997), las grandes narrativas de la ciencia, la religión y la política –por ejemplo- responden al deseo de contener el constante flujo y complejidad del mundo y la vida social; estas narrativas constituyen “tentativas de ordenar, clasificar, controlar la organización y la interacción social. En su voluntad

de poder y control, sin embargo, así dice la contestación postmoderna, frecuentemente han contribuido para oprimir, suprimir y excluir.” (1997, p.274)

Esta racionalidad (instrumental) y narrativa desde la que se diseña y gestiona el currículo prescrito transfiere simbólicamente a este, significados transcendentales como “competencias”, “acreditación”, “desarrollo”, “autonomía”, “progreso”, “igualdad”, al tiempo que prescribe una cierta metodología, una cierta praxis pedagógica, que llevadas al espacio áulico configuran la conciencia, la subjetividad de las personas, al tiempo que promueven una visión de sociedad y naturaleza concordante con los intereses (económicos, políticos, ideológicos) hegemónicos de turno.

Es situación configura una tensión entre el currículo prescrito (y presente) y el *currículo ausente*, un currículo otro, que *no existe* y que comprende un conjunto de contenidos, y significados culturales que deliberada e intencionalmente han sido descartados o invisibilizados bajo alguno de los cinco modos o lógicas de producir ausencias. Lo anterior puede acontecer tanto en los procesos de diseño, transformación, actualización y/o revisión curricular, así como durante el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

### **El concepto de currículo ausente como herramienta analítica**

El currículo ausente como herramienta de análisis coadyuva a deconstruir el contenido del discurso ideológico que sirve de fundamento a algún pensamiento educacional. *El currículo ausente, en este caso, puede constituir una perspectiva desde la cual se pueden revisar los aparatos conceptuales, ideológicos y metodológicos de la práctica y la investigación educativas.* Para ejemplificar el uso de esta herramienta analítica, realizaré dos breves ejercicios de deconstrucción sobre la realidad educativa. La primera es una consideración general sobre el currículo en el contexto de globalización; la segunda, una sucinta reflexión sobre algunos aspectos de la educación salvadoreña.

### **Currículo ausente y educación basada en competencias.**

Como herramienta conceptual, la categoría currículo ausente es un punto de apoyo para analizar cuál es en la actualidad el centro de gravedad alrededor del cual se diseña y gestiona el currículo. La relevancia que el sistema económico tiene sobre los sistemas socio-ambiental, político y cultural ha sido determinante en el proceso de globalización que se viene desarrollando desde los últimos veinticinco años del siglo XX. Se trata de una economía neoliberal que como parte central del sistema capitalista promueve “la globalización de una parte esencial de la producción de bienes y servicios” (Castell, 1999, p.2) que, siguiendo a Beck (2008), ha devenido *globalismo*, precisamente porque “el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología de dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo” (p.32).

Este globalismo neoliberal se ha caracterizado por desarrollar una estrategia ideológica y epistemológica coherente con sus intereses, además de promoverla a través de diferentes estructuras de conocimiento. Wallerstein (2006) señala que el rol de los sistemas universitarios ha sido esencial en el funcionamiento y legitimación de las estructuras económicas, políticas y culturales del sistema y proceso en cuestión. Una de esas estructuras de conocimiento es precisamente el currículo universitario.

Frente a este contexto global, es plausible hablar de un currículo globalizado, el cual se viene configurando a partir de una lógica de mercado que trafica en todos los espacios posibles (el virtual incluido) una nueva metanarrativa o discurso sobre educación. Este nuevo discurso es el de Educación Basada en Competencias (EBC) y el de Currículo con enfoque de competencias.

Para algunos autores es un enfoque sobre educación que no sólo es promovido por corporaciones supra y transnacionales relativamente alejadas del aula, del docente y el estudiante, sino que también es confeccionado a la medida de una economía también globalizada; un enfoque educativo que ha elevado a categoría suprema, como medida de su eficacia, el saber-hacer por encima del

aprender a convivir y a sobrevivir en relación con el entorno ecológico (Del Rey & Sanchez-Parga, 2011; Hyland, 2006; Mulder, Weigel, & Collings, 2008).

El proyecto Bolonia y el Proyecto Tuning en América Latina, impulsados por la Unión Europea, constituyen los dos procesos más importantes a escala mundial sobre EBC. El primero, iniciado en el año 1999, se dirige a la convergencia de los estudios universitarios con las demandas sociales y laborales. El segundo, formalizado en el año 2002, tiene entre sus objetivos la taxonomía de competencias (De Juanas & Fernández, 2008; Beneitone, González, & Wagenaar, 2014). Posterior a estos procesos, se desarrolla en dos momentos (en 2000 y 2005, respectivamente) el proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Olivos, 2010).

En líneas generales, una competencia es una articulación integral de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales para “identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético” (Tobón, 2013, p.27). De acuerdo con este autor, cuando de procesos de formación basada en competencias se trata, no se puede afirmar que el conocimiento tenga preeminencia sobre las habilidades y las actitudes.

Veinte años después de la implementación de la educación y el currículo basado en competencias en los sistemas educativos de los países europeos, algunos autores han realizado críticas a este enfoque. Hyland (2006), por ejemplo, ha argumentado que dicho enfoque es filosóficamente viciado, educativamente subversivo, pragmáticamente inefectivo, lógica y conceptualmente confuso, “epistemológicamente ambiguo y basado en principios de aprendizaje sobradamente conductistas o behavioristas” (p.4). Mulder et al., (2008) aluden críticamente, respecto a la competencia y su evaluación en procesos formativos formales, que este enfoque tiene en el marco de DeSeco y de la OCDE las únicas estructuras de “referencia para la evaluación de las competencias” (p.6).

Aunado a este hecho, las competencias están formuladas en términos demasiados generales, por lo que no tienen ningún poder discriminador en las evaluaciones; también se plantea que el desempeño de las personas es, a menudo, evaluado en contextos profesionales simulados, esto no garantiza de que esa persona será competente también en un contexto profesional real, influye sobre este aspecto el hecho de que los analistas de los perfiles de competencias no siempre tienen la suficiente habilidad y credibilidad para evaluar qué personas son competentes. Para Del Rey y Sánchez (2013)

las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado (...) se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente 'performante'; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y de trabajo. (p.235)

Para los autores citados, este currículo globalizado con enfoque de competencias, por encima del ropaje conceptual denominado socio constructivismo, funciona con valores procedentes del ámbito económico-mercantil tales como "competitividad", "eficiencia" y "calidad" cuya traducción al ámbito educativo se refleja en conceptos tales como "educación basada en competencias" "pertinencia" y "calidad educativa" (medida a partir de indicadores extremadamente cuantitativos, mercantilistas e instrumentales).

### **Currículo ausente y educación salvadoreña**

Durante la segunda mitad del siglo XX, el discurso pedagógico predominante en Latinoamérica era el constructivismo, éste se convirtió en el "discurso pedagógico oficial" que, si no determinaba, al menos condicionaba sustancialmente cómo se debía realizar el diseño curricular, y también el desarrollo didáctico del mismo. De ser una representación simbólica de la cultura seleccionada para la reproducción educativa en las instituciones escolares, el currículo se convirtió en instrumento para el mantenimiento del orden social establecido, cuya implementación por medio de la separación entre el diseño curricular y la práctica docente, respondía

coherentemente con “la racionalidad instrumental y técnica, y los intereses políticos, económicos y culturales de los grupos hegemónicos” (Corazza, 1997, pp.58-59).

Analizando esta cuestión desde la categoría de currículum ausente, podría entonces preguntarse si en tanto narrativa oficial fundante a la hora de articular un currículum, ¿no estaría el constructivismo pedagógico siendo instrumentalizado por el discurso económico para erradicar la idea de educación como derecho humano y manejarla como una simple y pura mercancía, sujeta a la lógica del mercado? Para Ruiz del Castillo (2002) ha sido muy nocivo para las prácticas pedagógicas críticas y emancipadoras, “la forma mecánica y acrítica con que los funcionarios académicos introyectaron el discurso dominante [el constructivismo] en torno a la calidad, la eficiencia, la productividad y la necesaria evaluación, provenientes de los grandes empresarios y de los organismos internacionales” (p.25).

Este trastocamiento discursivo de la educación como servicio y no como derecho fue incorporando y asumiendo un aparataje conceptual que se alejaba cada vez más de la educación y se acercaba a la empresa. En educación los sustantivos sobresalientes eran “desarrollo sostenible”, “progreso económico”, “democracia”; desplazando de este modo “la educación de la esfera del espacio público hacia el espacio privado del consumo y de la selección” (da Silva, 1997, p.273).

No hay que ir muy lejos para constatar que en efecto la tendencia general en la educación ha sido ver en ella una mercancía en vez de un derecho; concebirla como proceso de producción, no sólo de un sujeto social específico (profesionales), sino además de un tipo particular de conocimiento: el científico-tecnológico. Al respecto afirma Ruiz del Castillo (2002, p.24) que en el escenario global tiende a sustituirse pensamiento crítico, analítico, y formación teórica sólida por nuevos valores de mercado, en los que la adquisición de información se torna prioritaria, relegando las humanidades, y colocando la enseñanza técnica como puntal del desarrollo.

A partir de lo anterior, algunos aspectos de la realidad educativa salvadoreña pueden analizarse en términos de la tensión que hay entre currículum prescrito y currículum ausente, al momento del diseño y durante la gestión curricular. El concepto

de “currículum ausente” se constituye como herramienta analítica para cuestionar (y otras funciones argumentativas como contrastar, indagar, oponer, valorar.) los cambios curriculares del sistema educativo de El Salvador, no solo referidos a los contenidos culturales (el lenguaje, por ejemplo) sino también los materiales educativos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la categoría de curriculum ausente, puede cuestionarse por qué filosofía y letras fueron eliminadas del programa de estudios de educación media durante la reforma educativa salvadoreña de los años 90. En igual sentido cabe indagar ¿por qué en el caso de la versión 2008 de los programas de Lenguaje y Literatura del Ministerio de Educación, “un grupo de textos literarios pasa a formar parte de los programas oficiales de enseñanza; mientras otro grupo queda excluido de los saberes escolares y forma lo que se denomina textos literarios marginales”(Ciciliano, 2013, p.176)? Se ha producido de este modo un currículo ausente, una ausencia injustificada, una no existencia bajo las lógicas del ignorante, el inferior y el local, explicadas anteriormente.

Más cercano en el tiempo, el Plan Nacional de Educación 2021 orienta su objetivo 3 hacia la formación técnica y tecnológica del más alto nivel, y su objetivo 4 hacia el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La realización de ambos se garantiza con la línea estratégica de trabajo número 3, la cual enfatiza en el aprendizaje del inglés, en la tecnología y la conectividad, y la especialización técnica y tecnológica (El Salvador, 2005).

En esta misma tesitura, cabría preguntar si el Plan 2021 no se contradijo cuando propuso la formación integral de la persona como uno de sus objetivos principales, y sin embargo privilegió un esquema de enseñanza donde la mayor apuesta es la instrucción técnica y tecnológica y no el desarrollo cultural y social en general. Esto induce a pensar que para el discurso oficial de aquel entonces aspectos tales como *productividad* y *competitividad* –antes que desarrollo social y cultural- eran relevantes en el marco del desarrollo económico, el cual a su vez necesitaba *seguridad* dentro de un régimen *democrático*<sup>7</sup>. (El Salvador, 2005)

---

<sup>7</sup> Categorías fundamentales dentro del documento del Plan 2021 y que aparecen en el apartado III de sus Fundamentos, pág. 10

Otros aspectos igualmente importantes de la educación como el desarrollo cultural a través del arte y la investigación fueron casi inexistentes en el Plan 2021. Lo que si estaba claro es que se trataba de una apuesta curricular orientada a una cualificación mínima del educando, acelerando así su incorporación al mercado y contexto laboral nacional e internacional, mismo que ha servido de pauta para lo que él o ella debió aprender en todo su proceso formativo, ¿o debería decirse proceso de capacitación?

En palabras del Plan Nacional de Educación 2021: “La formación del capital humano en las áreas técnicas y tecnológicas, así como el uso de la ciencia y la tecnología para el desarrollo productivo del país, son factores esenciales para lograr una mayor competitividad” (MINED 2005, pág.16). Nótese que en la cita anterior solo se refiere al uso y no a la producción, desarrollo o investigación científica.

Si este conjunto de intenciones (que se incorporan al currículo desarrollado en las escuelas e institutos de educación media) se ponderan a partir del currículo ausente, inmediatamente es necesario preguntar ¿Por qué estudiar un idioma extranjero específico (como es el inglés) y no otro más ligado al pasado cultural nacional como, por ejemplo, el Náhuat? O bien, ¿por qué se debe estudiar de forma preponderante la producción literaria de una región en detrimento de otra? En el trabajo de Ciciliano (2013) esta situación se barrunta enfáticamente cuando afirma para el caso de la enseñanza de la literatura en El Salvador, “el carácter europeizante y marcadamente masculino que sustenta el canon literario escolar, según la evidencia obtenida, es producto de una concepción de la literatura como algo privativo de ciertas culturas que se enseñan en la escuela como “superiores” (p.180).

Conviene aclarar que no se trata de demonizar la enseñanza técnica o tecnológica, o la adquisición de un nuevo idioma, sino más bien se trata de desmontar los diversos mecanismos ideológicos que por medio del discurso del constructivismo promueven un tipo de currículo adaptado y adaptable a las demandas del mercado laboral. De ahí que la educación no sólo se ofrece como mercancía, sino también se entiende como un factor más de producción, cuyo

proceso acontece en una fábrica que se denomina ahora escuela, o más bien en una escuela que se ha vuelto la fábrica donde se manufactura el capital humano.

## **Conclusión**

Gracias a lo expuesto anteriormente, se pueden extraer algunas conclusiones. La comprensión del currículo como signo y como una instancia de control social ha permitido establecer la definición de currículo ausente como *el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, ya sea durante los procesos de reforma educativa, de actualización y/o transformación curricular, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje.*

La definición anterior conduce a pensar que la noción de currículo prescrito desde principios de siglo XX hasta el presente, ha estado ligada a las demandas religiosas, políticas o económicas de la sociedad, y en este sentido siempre ha sido un signo a posteriori, nunca uno a priori. El currículum ha sido, para usar un término ya conocido, *un signo de los tiempos.*

Un fenómeno cultural que puede y debe ser analizado aplicando la categoría de currículo ausente. Es un tópico que ser humano, sociedad y naturaleza son realidades dinámicas. Sin embargo, y precisamente por eso, el currículo ausente, tiene que servir para destacar los contenidos, metodologías, ambientes de aprendizaje y praxis pedagógicas dejadas atrás por el currículo prescrito. Así, el término currículo ausente se constituye en una herramienta de interpretación del currículum prescrito, y una comprensión del rol o finalidad que este ha tenido como instancia de control por medio de la defensa y promoción de contenidos culturales a favor de actores sociales hegemónicos, tales como políticos, militares o económicos.

La reflexiones teóricas sobre el currículo son impostergables y de ningún modo pueden considerarse un lujo teórico, sobre todo cuando la agenda de los investigadores educativos, sea cual sea su filiación teórica, apunta a enfatizar que los únicos o verdaderos problemas centrales de la educación son el aumento de la matrícula, la racionalización del presupuesto, la formación cuantitativa de un alto

número de docentes, el financiamiento de la educación pública, la evaluación, o las relaciones entre universidad y empresa.

Sin demeritar la importancia de tales problemáticas, este trabajo inquiere la realidad educativa y del currículo desde otros atalayas (la semiótica y la Epistemologías del Sur), a fin de que la perspectiva técnica o más bien tecnócrata no se adueñe del espacio teórico y se llegue a pensar que los problemas de funcionamiento de la educación son superados a través de decisiones exclusivamente técnicas o basadas en criterios económico-mercantilistas.

La aproximación al currículo desde la Epistemología del Sur y la sociología de las ausencias permite comprender que el currículo prescrito no debe reducir su significado cultural al de ser un instrumento de control o de instrucción, sino más bien perfilarse como un proyecto humanizador que se rige por los valores y propósitos de una praxis crítica, abierta al dinamismo intrínseco de la realidad y orientada a desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar. La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida (de Alba, 1997, p. 30-31).

## **Referencias**

- Apple, M. W. (2002). *Ideology and curriculum* (2.<sup>a</sup> ed.). New York: Routledge.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* (1a edición en Colección de Bolsillo). Barcelona: Paidós.
- Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Tuning América Latina. Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y Estado en América Latina*.
- Castro, M. L. (2005). Currículo como signo: Una comprensión para la formación de profesionales reflexivos. *Revista ierRed*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org>

- Ciciliano, M. A. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17, 26.
- Corazza, S. (1997). Constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En A. Neto, *Crítica Pos-estructuralista y Educación* (pp. 235-256). Barcelona: Laertes.
- da Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? En A. Neto, *Crítica Pos-Estructuralista y Educación* (pp. 273-284). Barcelona: Laertes.
- de Alba, A. (1997). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (CESU, UNAM). México: Plaza y Valdés.
- De Juanas, A., & Fernández, M. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EESS. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 217-230.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible* (1.ª ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Del Rey, A., & Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15, 233-246.
- Díaz-Barriga, A. (2015). *Curriculum: Entre utopía y realidad* (1a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente* (Tercera edición). España: Lumen.
- Eco, U. (2016). *Tratado de Semiótica general*. México: De Bolsillo.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (2005). *Plan de Educación 2021*. San Salvador.
- Ellacuría, I. (1990). *Filosofía de la realidad histórica*. El Salvador: UCA Editores.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso* (2.ª ed.). Buenos Aires: Tusquets.

- Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: Reductionist behaviourism in the harmonisation of european higher education systems. *Education: Journal Articles*, 9. Recuperado de [http://ubir.bolton.ac.uk/203/1/ed\\_journals-9.pdf](http://ubir.bolton.ac.uk/203/1/ed_journals-9.pdf)
- Jackson, P. (1992). *La vida en las escuelas* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Kemmis, S., & Carr, W. (2004). *Becoming Critical*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Martínez, J. (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada Editores.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: Un manifiesto. *Telar*, 5(6), 7-38.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Mulder, Martin; Weigel, Tanja; Collings, Kate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Olivos, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.
- Ruiz del Castillo, A. (2002). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, J. (2019). Currículo y vivencia. *Aporía · Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (16), 51-61. <https://doi.org/10.7764/aporia.16.663>
- Santos, B. de S. (2006). La sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires.

- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Solano, J. (2000). Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. En *El Fantasma de la Teoría. Alicia de Alba (Coord.)* (pp. 75-87). México: Plaza y Valdés.
- Stabback, P. (2016). *Qué Hace A Un Currículo De Calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024>
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Wallerstein, I. (2006). *European Universalism: The Rhetoric of Power* (1 edition). New York: New Press.
- Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (Eds.). (S/f). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB.

**¿QUÉ CAMBIOS HA SUFRIDO LA GESTIÓN DEL AULA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN FORMACIÓN INICIAL DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA O COMO LENGUA EXTRANJERA?**

**Autora:**  
Trigueros, Roxana<sup>1</sup>

*Recibido de 2 junio, aprobado 5 julio 2019*

**Resumen**

El objetivo de este artículo es cuestionar cómo a través de la inclusión de las TIC, la gestión del aula ha cambiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) o como segundo idioma (ESL) en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Departamento de Idiomas. Al hablar de gestión del aula, la autora se refiere a lo que el docente hace en el aula para generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje y así poder llevar a cabo diferentes tipos de actividades. Aunque, la motivación intrínseca y extrínseca del docente y de los estudiantes sea parte importante de ésta, al igual que, la forma como el docente habla y se comporta en el aula también lo sean, en este artículo, sólo se tomará en cuenta la gestión del aula como la manera de colocar los pupitres en el aula, herramientas de enseñanza, equipos de trabajo, organización de la clase y el monitoreo para desarrollar el idioma en los estudiantes.

Palabras clave: gestión del aula, EFL/ESL, integración de las TIC en educación

**Abstract**

The objective of this article is to question how, through the inclusion of ICT, classroom management has changed in the teaching-learning process of English as a foreign language (EFL) or as a second language (ESL) in the Western Multidisciplinary Campus, Foreign Language Department. When talking about classroom management, the author refers to the things the teacher does in the classroom to generate a teaching-learning environment and thus be able to carry out different types of activities. Although, the intrinsic and extrinsic motivation of the

---

<sup>1</sup> Estudiante del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador, correo electrónico: roxana.villeda@ues.edu.sv

teacher and student is an important part of this, as well as, the way the teacher speaks and behaves in the classroom are also important, in this article, classroom management of the teacher will be seen as the way to place the desks in the classroom, teaching tools, working teams, class organization, and monitoring to develop the language.

**Keywords:** classroom management, EFL / ESL, integration of ICT in education.

### **Introducción**

En formación inicial, de la Licenciatura de Idioma Inglés: Opción Enseñanza, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, el futuro docente se empodera de la gestión del aula y lo aprende como: todas las cosas que hace el profesor para organizar a los estudiantes, el espacio, el tiempo y el material de manera que las instrucciones en el contexto y el aprendizaje de los estudiantes se pueda dar. La gestión del aula incluye todo lo necesario para asegurar el empoderamiento de los estudiantes en cuanto a su involucramiento y cooperación en un ambiente de trabajo productivo (Blue, s.f.). Sin embargo, la gestión del aula es un tema relativamente nuevo.

El educador Kounin en 1970 (University of Hull, s.f.) le dio vida a este concepto. Antes de su teoría la gestión del aula se relacionaba al control que tenía el docente sobre los estudiantes, la cual podía ser autoritaria o permisiva. Consideraba que los docentes con capacidad de organización tienen las clases bien planificadas, por lo tanto, son los que están al tanto de los estudiantes y de su desenvolviendo en clase. Estos son los docentes que preveen conductas indeseables en clase. Sin embargo, antes de estos estudios los docentes organizaban su clase de forma empírica.

Actualmente, con la integración de las TIC en el idioma inglés como lengua extranjera (EFL) o como segunda lengua (ESL), la gestión del aula ha sufrido cambios drásticos en algunas áreas. Alrededor del siglo XIX el centro de atención y de conocimiento era el docente. En el último siglo era una clase tradicional no muy diferente a la del siglo XIII. Hoy en día se tienen clases participativas e interactivas.

El centro de atención es la forma como los estudiantes aprenden. Las TIC se han integrado al quehacer educativo y son un gigante aplastante que debe ser dominado a través de una gestión del aula ordenada y organizadas, en función del estudiante y de su forma de aprender. La tecnología en ningún momento reemplazará la labor docente. Son los docentes los que deciden qué y cómo usar las TIC en educación. Esta afirmación es válida, tanto en educación presencial, que es a la que se hace referencia en este artículo, como también en educación semi-presencial y virtual, cuya gestión de clase no se desarrollará aquí.

La gestión del aula con inclusión de las TIC depende en gran medida del dominio que tenga el docente sobre la temática a enseñar. Sin embargo, el hecho que en su totalidad no cambien ciertas maneras de gestionar el aula, no significa que el docente ignora el proceso socio-histórico-cultural del estudiante. El docente, a través de un diagnóstico previo y planificación guiada por objetivos educativos, toma la decisión de gestionar de cierta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vale la pena examinar si aún se usan las mismas maneras de colocar los pupitres que se usaban en el siglo XIX, al igual que distintas herramientas de enseñanza, equipos de trabajo, organización de la clase y monitoreo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como ESL/EFL y la integración de las TIC en este ámbito educativo.

### **Organización de los pupitres**

Desde comienzos del siglo XIX se ha venido utilizando una manera particular de organizar los pupitres, por filas. Se supone que, si utiliza este tipo de organización, el centro de atención es el maestro que está al frente de la clase. Sin embargo, hoy en día esta manera de organizar pupitres se utiliza cuando se trabaja con grupos grandes. Es muy probable que esa sea la razón por la cual, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Departamento de Idiomas, es la que más predomina. Se manejan grupos que oscilan entre 35 a 45 o más estudiantes. Esto se da, a pesar que, para la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma lo ideal sea entre 20 a 25 estudiantes por aula.

El organizar los pupitres por filas permite al docente una gran interacción con los estudiantes. Esto es posible si involucra, cuestiona o escucha a las personas que están sentadas atrás, en medio y en frente. Así puede incluir presentaciones electrónicas con uso del cañón. Cómo ustedes pueden apreciar, está dando una clase con matices del siglo XIX con la diferencia que los estudiantes interactúan a través de las TIC. Si el grupo es pequeño, Scrivener (2005) aconseja, si el salón de clase no es compartido, puede considerarse otras formas de ordenar pupitres como la herradura, la cual se adapta más a las clases de inglés. También, hay otras como la circular, la mesa redonda, grupos de cuatro, esquinas enemigas, dos filas y el docente en medio, entre otras.

Laboratorio 2, Departamento de Idiomas  
Faculta Multidisciplinaria de Occidente



**Fuente: Creación propia**

Sin embargo, lo más importante en la organización de los pupitres es sacarle el mayor provecho posible. Si existen actividades planificadas con el uso de las TIC en el aula, el docente debe preguntarse, qué tipo de actividades puede realizar tal como están colocados los pupitres o si los debe mover. Además, se debe conocer a profundidad el salón de clase donde se llevará a cabo la actividad para planear qué tipo de interacción habrá entre el docente y el estudiante; o entre el estudiante y estudiante; o entre el estudiante y las TIC.

Aula N° 1, Facultad Multidisciplinaria de Occidente



Fuente: Creación propia

En la actualidad, las TIC ayudan a que se dé el proceso de transmisión de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el sonido, la voz, el texto y la capacidad de trabajar conjuntamente van de la mano en educación presencial. Por lo tanto, es importante el ambiente que se genere en el aula. Entonces, es incuestionable la importancia de la organización de los pupitres.

### **Herramientas de enseñanza-aprendizaje**

Muchas de las herramientas de enseñanza-aprendizaje han evolucionado otras siguen igual. Entre las que han evolucionado está el famoso pizarrón. En tiempos antiguos, en Babilonia y Sumeria usaban pequeñas pizarras para tomar anotaciones (The Room 241 Team, 2017). Estas asemejan lo que ahora es una Tablet o una laptop. Entre las dificultades que este tipo de pizarra presentaba es que el docente individualizaba las explicaciones. Escribía el problema o explicación de forma individual en cada mini pizarrón.

En el siglo XVIII, se le da el crédito a James Pillans, maestro de geografía de la antigua escuela en Edimburgo, Escocia, de inventar el primer pizarrón moderno (The Room 241 Team, 2017). Primero era el pizarrón negro de madera. Para escribir en él se usaban la tiza, blanca o de colores. Para borrar en él se usaba un borrador de trapo. Después, paso a ser verde, de concreto, incrustado en la pared. Para borrarlo se usaba un borrador de madera con esponja. Después paso a ser una pizarra blanca, en la cual se usan plumones acrílicos, cuya tinta se borra fácilmente con un borrador de madera con esponja como el anterior.

Este tipo de pizarra es muy común en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. En ella se proyectan fácilmente presentaciones digitales.

Por otro está la pizarra digital, que realiza diversas tareas de visualización que apoyan la formación en idiomas, pero aún no se cuenta con este recurso en la Facultad. Los docentes siguen usando el pizarrón como en el principio. Lo llenan de información, colocan carteles para explicar o como se dijo anteriormente proyectan imágenes o información digital. En fin, el pizarrón se ha modificado, pero sigue teniendo la misma funcionalidad.

Entre tanto, en 1968 en El Salvador, el Ministro de Educación, Walter Béneke promovió la creación de la Televisión Cultural Educativa (Gobierno de El Salvador, 2009). La Televisión Cultural Educativa sirvió mucho para impartir clases de inglés a distancia en aulas presenciales. Hoy en día, el Departamento de Idiomas de la facultad cuenta con un Smart TV, el cual es utilizado para proyectar imágenes, videos, textos, audios y otro tipo de presentaciones y así acercar más al estudiante al aprendizaje cultural del segundo idioma.

Por otro lado, por ser portátiles, los proyectores son los más usados en dicho departamento. Estos ayudan a presentar de forma más atractiva la información. Con ellos se proyecta el contenido que se tiene en la computadora o en una memoria. Se proyectan presentaciones las cuales pueden ser completas e incluir texto, imágenes, audio y video. En el aprendizaje del idioma inglés los audios y video sirven en el desarrollo de la habilidad auditiva. Ayudan a acercar al estudiante a la sociedad, historia y cultura del segundo idioma.

En los años 80, era muy común ver a los docentes cargando grabadoras a clase para desarrollar esta habilidad. Después aparecen los famosos CD players que aún hoy en día se ven entre los docentes de idiomas. Los CD player fueron transformándose en USB players. En la actualidad los docentes pueden ocupar las bocinas, muchas de las cuales son como las bocinas de mesa, que vienen en todo tamaño y tienen diferentes tipos de entradas de memorias.

Además, ya no es necesario el cargar una grabadora, bocinas y memorias. Las presentaciones, videos, textos, libros, audios, cámara de fotografía e internet

se cargan en el celular, el cual puede conectarse a un proyector de imágenes. Esto significa que, la realidad se acerca más al aula. Internet brinda mucha información útil y gratuita. La clave está en saber usarla. Para ello es necesario capacitarse en su uso, aun perteneciendo a la sociedad del milenio. Estudios han demostrado que, si bien los estudiantes y docentes manejan las TIC, estos ignoran cómo manejarlas académicamente con fines educativos. Es de suma importancia que, en formación inicial, el futuro docente se apropie de las TIC con fines educativos (SITEAL, 2014). El docente debe conocer el efecto que producen las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos y el quehacer educativo deben integrarse con las TIC.

Laboratorio N° 2, Departamento de Idiomas  
Faculta Multidisciplinaria de Occidente



Fuente: Creación propia

### **Equipos de trabajo**

El trabajo cooperativo no es exclusivo del siglo XXI. Las primeras tendencias pedagógicas de trabajo cooperativo aparecen en el siglo XVI. Fue Johann Amos Comenius (1592-1679) quien introduce la enseñanza basada en grupos. La Didáctica Magna de Comenio refleja la importancia de la “imitación y de los juegos colectivos como vía de intercambio y de cooperación en la solución de un problema de aprendizaje” (Sanchez López, 2015, pág. 2). En el siglo XVIII Joseph Lancaster, a quién se debe la noción de equipos de trabajo, llevó a la práctica los grupos colaborativos.

Por otro lado, los grupos de aprendizaje colaborativo fueron promovidos por John Dewey en sus obras Escuela y Sociedad (1899) y en su obra Cómo Pensamos

(1909). Este autor enfatiza la importancia de ver al estudiante como un órgano de la sociedad, el cual debe ser preparado para aportar a la sociedad (Sanchez López, 2015). Estos enfoques grupales han ayudado al desarrollo de las cuatro macro habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EFL/ESL. En este siglo (XXI), se siguen utilizando grupos de trabajo colaborativo y cooperativo junto con el constructivismo y la inclusión de las TIC a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de forma presencial y no presencial, la cual no se incluye en este artículo.

Los equipos de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el trabajo en parejas y agrupaciones pequeñas, tienen sus ventajas y desventajas. Como lo manifiesta Harmer (2007), es trabajo del docente asegurar que las tareas en equipo se lleven a cabo de forma exitosa previendo cualquier problema que pueda ocurrir. Al igual que el pizarrón, el uso de equipos de trabajo en el aula no ha cambiado mucho con la venida de las TIC.

Además, los equipos de trabajo forman parte del diario vivir en las aulas. El más usado en el departamento de idiomas de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente es el dar la clase en un solo grupo. Es la interacción más común en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las ventajas que da es que le aporta al estudiante pertenecer al grupo de clases. Se les facilita a los estudiantes el compartir experiencias y emociones en clase. Esto es de gran importancia en el aprendizaje de un segundo idioma. Asimismo, se logra controlar mejor al grupo cuando se están dando las explicaciones y las instrucciones a seguir.

Como lo establece Harmer (2007), el trabajo grupal es ideal para presentar material audiovisual como carteles, fotografías, presentaciones electrónicas, audios, videos y textos. Asimismo, disminuye los costos en material didáctico. Sin embargo, existen desventajas en su uso, como el hecho, que todos los estudiantes son forzados a trabajar al mismo ritmo. Hay estudiantes que evitan participar por evadir alguna humillación grupal. A pesar de las ventajas vistas anteriormente, existen mejores formas de agrupar la clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

Los grupos pequeños dan la oportunidad de compartir e intercambiar material didáctico. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de hablar informalmente

a través del uso del segundo idioma mientras hacen contacto visual con sus compañeros. Esto forma parte del constructivismo. Las herramientas de trabajo y el medio ambiente que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudan al estudiante a descifrar y construir su propio aprendizaje. Esta forma de organizar a los estudiantes sirve para desarrollar el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. Las TIC son un canal interactivo de información y comunicación la cual puede ser enfocado a desarrollar las macro habilidades en EFL/ESL. Es responsabilidad del docente proyectar el uso adecuado de estas en el salón de clase.

Entre las ventajas que el trabajo en equipo da es que se intercambian diferentes puntos de vista u opiniones entre los estudiantes. Este tipo de trabajo requiere de habilidades de cooperación y negociación. Al igual que el uso de las TIC, el trabajo grupal promueve la autonomía de los estudiantes, el uso de las TIC la enfatiza. Facilita al estudiante a tomar sus propias decisiones. Los estudiantes son autores de su propia participación y aprendizaje.

Al contrario, las desventajas vistas son que el docente tiene la sensación de perder el control del grupo. El hecho no es que el docente pierda el control del grupo, especialmente si incluye las TIC en este proceso. El hecho estriba en que el docente sólo es un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante es el que se debe responsabilizar de su propio aprendizaje. Cuando los estudiantes trabajan grupalmente algunos pueden dominar más que otros. Finalmente, los grupos trabajan a su propio ritmo.

### **Organización de la clase**

La educación era un hecho que se distinguía de la enseñanza. Antes del psicólogo y pedagogo Herbart (1776-1841) (Hilgenheger, 2000), estos conceptos, de educación y enseñanza, no se combinaban. El autor del enfoque herbatiano manifiesta, que educación y enseñanza, son dos conceptos que van de la mano. Educación es desarrollar, dar forma y guiar el carácter del ser humano. Por el contrario enseñar significa representar el mundo, llevar conocimiento nuevo, desarrollar actitudes existentes y habilidades básicas (Hilgenheger, 2000). Con esta relación Herbart reformó la pedagogía existente y le dio importancia a la

planificación y organización de clases. Herbart consideró importante el diagnosticar el estado actual de los estudiantes para lograr la zona de desarrollo próximo. Como hoy en día, las clases deben ser planificadas en su día a día, mes a mes, o año completo.

Existen autores como Thaine (1996) que enfatizan la importancia de planificar cada clase que se imparte. Thaine sostiene que es posible planificar con mucho tiempo de anticipado. Sin embargo, Mario Rinvolucrí (1996) (citado en Harmer, 2007) manifiesta que en educación esto es imposible. Que el docente debe ser un experto en la materia que imparte, por lo tanto, no necesita planificar lo que se enseñará en clase. Cada tema a enseñar, sale en el momento que se está al frente de la clase. De ser lo contrario se está enseñando y no educando.

La autora de este artículo coincide con Thaine, Herbart y Harmer, pedagogos, y la importancia de planificar. Es primordial el planificar un curso, una clase o un año escolar. Los docentes tienen que tener claro a donde dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes tienen que tener también claro hacia donde se les dirige.

Sin embargo, Harmer (2007) sostiene, que esta planificación no es camisa de fuerza. Es flexible. En el aula, los estudiantes son autores de su propio aprendizaje. Si, por ejemplo, se está explicando un tema en particular, el cual ha sido debidamente planificado. De él salen más temas de mucha importancia y relevancia en la realidad socio-histórico-cultural del estudiante, es obligación del docente, el detenerse y dar paso a este nuevo contenido.

En estos días, por la accesibilidad que tienen los estudiantes a la información por medio de las TIC, la probabilidad que esto ocurra es cada vez mayor. El docente debe estar preparado para este tipo de conducta. Sólo a través de su propia inclusión y manipulación de las TIC podrá incluirse a la sociedad de la información para unos y a la del conocimiento para otros.

Las TIC enriquecen los planes de clase. Ayudan también, a los estudiantes a comprender, enriquecer y retroalimentar el tema que se está estudiando. La tecnología complementa nuestro quehacer educativo. La tecnología se ha convertido en una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un titán

que no puede ser ignorado al momento de planificar ya que brinda beneficios tanto al educador como a los estudiantes.

Los docentes, en formación inicial y aquellos veteranos, deben desarrollar competencias que les facilite integrar las TIC en su práctica educativa. Los docentes deben manejar al menos seis áreas básicas de las TIC:

tener habilidades básicas de las TIC (Office, manejo de sistemas básicos e internet; tener la habilidad de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa y como desarrollo permanente profesional; usar las habilidades de uso e integración de las TIC para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; usar las TIC para obtener material didáctico y promover la búsqueda apropiada de material con fines académicos entre los estudiantes; Usar habilidades de enseñanza-aprendizaje de proyectos de aprendizaje basados en la tecnología y en la resolución de problemas; finalmente, capacitarse y usar pedagogías de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para promover la creatividad y la innovación (Rwanda Ministry of Education, 2015, pág. 2).

Como se ha apreciado, el organizar una clase implica que el docente sea un experto sobre el tema para poder integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el docente debe ser un conocedor fiel de cómo integrar las TIC a este proceso para poder enfrentar el momento socio-histórico-cultural del estudiante.

### **Monitoreo**

Monitorear es un conjunto de actividades que persiguen el ritmo de enseñanza-aprendizaje del estudiante, para tomar decisiones de retroalimentar la clase o seguir con un nuevo tema. Además, el monitorear ayuda a que el docente cambie o mejore la forma como está enfocando un tema de aprendizaje. El monitorear implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cosas, el realizar preguntas para obtener respuestas de los estudiantes y así determinar su comprensión de un tema.

El docente aplica diferentes actividades para averiguar si las instrucciones se están llevando a cabo. Las preguntas deben ir de acuerdo al tema y nivel de dificultad que estén enfrentando los estudiantes. Muchos estudiantes experimentan éxito al contestar apropiadamente. Además los docentes pueden llamar a voluntarios para que comenten sobre un tema determinado o sobre alguna respuesta recibida (Cotton, s.f., pág. 2). Este tipo de monitoreo ayuda a que el docente reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y decidir si retroalimentar el tema o pasar a uno nuevo.

Sin embargo, hoy en día el monitoreo sale fuera del aula y se incorpora en la virtualidad. El docente sale de su zona de confort monitoreando actividades y tareas fuera del aula. En este sentido la comunicación entre el estudiante y el docente debe ser fluida para no perder el carácter humano que caracteriza a la educación. En la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés el monitoreo juega un papel primordial. Sólo a través de la producción oral o escrita se puede saber si el estudiante se ha apropiado del idioma. Por lo tanto, si el monitoreo se da en la virtualidad, se aconseja que sea a través de chats, foros, videos, grabaciones de audio, y cualquier actividad que represente una respuesta escrita u oral.

### **Conclusiones**

El cambio que la gestión del aula ha sufrido no ha sido tan significativo en el Departamento de Idiomas de esta facultad. Se sigue con la manera tradicional de colocar los pupitres, que es en filas. Muy difícilmente se encuentran salones de clases que permitan la movilidad de su mobiliario. Se debe recordar que, la forma como se ordenan los pupitres es muy importante para la interacción, ambiente y conducta esperada en clase. Además, la forma como se colocan los pupitres contribuye al logro de los objetivos.

En la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, este tipo común de colocar los pupitres en filas no es muy beneficioso ya que para el aprendizaje de un idioma necesita haber interacción entre las personas. Es decir, debe existir interacción no solo estudiantes-docente, sino estudiante-estudiante también. Por lo general, los estudiantes que se sientan al frente son los más aventajados y con los que más interacciona el docente.

El pizarrón tradicional aún está presente en las aulas. Por supuesto, que existen pizarrones digitales, pero la Facultad Multidisciplinaria de Occidente carece al respecto. Sin embargo, en el aprendizaje de un idioma el pizarrón sigue siendo una herramienta muy útil. Su uso varía desde ser usada para proyectar como para escribir sobre ella. Los estudiantes pueden ser motivados a recordar lo que escuchan a través del uso apropiado del pizarrón. El pizarrón le ayuda al docente a clarificar e ilustrar el idioma.

El docente debe explorar diferentes formas de transmitir el conocimiento para llegar a diferentes estilos de aprendizaje e incentivar las inteligencias múltiples de cada persona. Una de las formas de lograrlo es asignando grupos de trabajo virtuales y a los cuales se les dan metas que cumplir. A través de trabajos grupales en videos, foros, chats y grabaciones se logra que los estudiantes practiquen libremente el segundo idioma.

Por otro lado, está la organización de clase. El organizar una clase envuelve todo tipo de materiales y actividades presenciales o virtuales. Esto no significa que sea camisa de fuerza. Es solamente una guía la cual puede cambiar de acuerdo a las necesidades del momento. La organización ayuda a facilitar la creación de un ambiente de enseñanza-aprendizaje a través de la organización física y virtual del proceso.

Por otro lado, el monitorear la clase ha cambiado y se ha hecho más demandante ya que antes sólo se podía monitorear el trabajo que el estudiante hacía en el aula, hoy en día se puede monitorear el trabajo dentro y fuera del aula, gracias a las TIC.

Las TIC han transformado la organización de clases ya que requieren diferentes herramientas y técnicas de trabajo. Por lo cual la organización juega un papel primordial para lograr un ambiente de enseñanza-aprendizaje efectivo e inmediato a través de reglas, procedimientos, actividades que hará el docente como el estudiante.

## Referencias

- Blue, F. (s.f.). Recuperado el 6 de Mayo de 2019, de Classroom management introduction:  
[https://www.academia.edu/9137575/Classroom\\_Management\\_Introduction](https://www.academia.edu/9137575/Classroom_Management_Introduction)
- Cotton, K. (s.f.). *Monitoring Student Learning in the Classroom*. Obtenido de Monitoring Student Learning in the Classroom:  
<http://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/monitoring-student-learning-508.pdf>
- Gobierno de El Salvador. (21 de Octubre de 2009). *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Obtenido de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: <http://www.mined.gob.sv/index.php/paes-cat/item/4032-rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Cambridge: Longman.
- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. Obtenido de Johann Friedrich Herbart:  
<file:///D:/Art%C3%ADculo%20Cient%C3%ADfico%20and%20ICTs/herbarte%20teaching%20lesson%20planning.pdf>
- Rwanda Ministry of Education. (2015). *ICT essential for teachers*. Obtenido de ICT essential for teachers:  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Nairobi/ictswana.pdf>
- Sanchez López, J. A. (2015). *Del individuo al Aprendizaje Colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la Innovación Educativa*. Obtenido de Del individuo al Aprendizaje Colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la Innovación Educativa:  
[http://www.cad.unam.mx/programas/antiores/Diplomados\\_antiores/Dipl\\_Com\\_Ab\\_col\\_cch\\_Vall\\_3\\_2011/00/04\\_material\\_didactico/archivos/Lectur\\_didac\\_cch/doc%201.pdf](http://www.cad.unam.mx/programas/antiores/Diplomados_antiores/Dipl_Com_Ab_col_cch_Vall_3_2011/00/04_material_didactico/archivos/Lectur_didac_cch/doc%201.pdf)

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Great Britain: Macmillan.

SITEAL. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. Obtenido de Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014:  
<https://prealblogespanol.files.wordpress.com/2015/02/tic-y-formacion-docente-capitulo-5-siteal.pdf>

Thaine, C. (1996). Dealing with timetabling on teacher training course. *The teacher trainer*(1), 10. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426623.pdf>

The Room 241 Team. (8 de Noviembre de 2017). *The history of the classroom blackboard*. Obtenido de The history of the classroom blackboard:  
<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/the-history-of-the-classroom-blackboard/>

University of Hull. (s.f.). *Behaviour Management Theorists*. Obtenido de Behaviour Management Theorists:  
<http://universityofhullscitts.org.uk/scitts/site/pt/behaviour/kounin.html>

## ARTÍCULO DE REVISIÓN

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR SALVADOREÑA, ¿UN MECANISMO DE LIBERACIÓN O EMANCIPACIÓN DEL INDIVIDUO?

**Autora:**  
Arias, Stephanie<sup>i</sup>

*Recibido de 5 junio, aprobado 5 julio 2019*

### Resumen

El reconocimiento de la historia es la base para valorar la cultura de un pueblo; no asumirla significa no otorgarle valor al nacionalismo, es alejarse del bien común. La identidad cultural da sentido de pertenencia y de progreso social. La educación debe incorporar situaciones de aprendizaje que sean formuladas a partir de elementos propios de la realidad nacional, para contextualizar la enseñanza y promover aprendizajes significativos. El objetivo es argumentar sobre la incorporación del acervo cultural y la realidad nacional en el currículo desde una pedagogía liberadora. La metodología está basada en la búsqueda y selección de fuentes primarias relacionadas con fundamentos pedagógicos. Los resultados indican que las instituciones educativas pueden dar respuesta a problemáticas sociales, desde la generación de profesionales con pensamiento crítico y conciencia social. Se concluye que, durante la formación de estudiantes, es necesario el abordaje de la cultura y la realidad nacional desde la pedagogía liberadora.

**Palabras clave:** cultura, realidad nacional, conciencia social, pedagogía liberadora, pensamiento crítico.

### Abstract

The recognition of history is the basis for measuring the town's culture; not assuming it means not granted value to nationalism, is moving away from the common good. Cultural identity gives a sense of belonging and social progress. Education should incorporate learning situations which are formulated from national reality elements,

---

<sup>i</sup> Estudiante del Programa de Doctorado Interdisciplinario en Educación, correo electrónico: illi\_tepha@outlook.com

to contextualize teaching and promote meaningful learning. The aim is to argue about the incorporation of cultural heritage and national reality in the curriculum from a liberating pedagogy. The methodology is based on search and selection of primary sources related with pedagogical foundations. The results indicate that educational institutions could answer to social problems, from the generation of professionals with critical thinking and social awareness. It is concluded that during the student's training, it is necessary the approaching of culture and national reality from the liberating pedagogy.

**Keywords:** culture, national reality, social conscience, liberating pedagogy, critical thinking.

### **Introducción**

El presente artículo aborda fundamentalmente tres aspectos: fomento de la identidad cultural, realidad nacional en el contexto académico y fundamento pedagógico propuesto para las instituciones de educación superior de El Salvador. Para el desarrollo de estas categorías, se consideran aportes sustanciales de importantes pensadores que han contribuido desde sus especialidades y experiencias, a la construcción de una concepción de la educación liberadora y a la determinación de elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que consolidan una formación integral, por lo cual esta indagación científica enmarca un punto de partida para los estudios consiguientes.

Este trabajo surge a partir de la sustentación teórica de la investigación: “Estrategia de integración de los procesos sustantivos para una formación integral de estudiantes de la Licenciatura en Administración Militar en El Salvador”. Por ello, este artículo desarrolla aspectos vinculados con el factor docente, investigativo y de proyección social que, en su conjunto, abonan a la generación de profesionales que den respuesta a las problemáticas sociales por su alto sentido crítico y humano. El problema científico se presenta de la siguiente manera: ¿Cuál es la importancia de concebir la identidad cultural y la realidad nacional en el currículo desde la pedagogía liberadora? En efecto, el objetivo de este artículo es argumentar sobre la necesidad de la incorporación del acervo cultural en el currículo y la generación

de situaciones de aprendizaje que conlleven el análisis de la realidad nacional durante el proceso de formación de los estudiantes de educación superior, desde la pedagogía liberadora que permite el desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia social.

El sujeto construye su historia desde un acervo cultural, por lo cual es producto del mismo. El desarrollo de la identidad cultural hace énfasis en reconocer valores, tradiciones, costumbres, lenguas, creencias y modos de comportamiento que han dejado huella en una comunidad; esa herencia de la cultura da sentido de pertenencia al individuo para que este alcance un desarrollo en armonía con su propia identidad. Aunado a lo anterior, la educación debe guiar al individuo hacia la liberación misma y es ahí donde se visualiza una situación compleja, ya que el currículo – como ha de suponerse en estas condiciones – está concebido desde una perspectiva que apunta a la defensa de los intereses francamente políticos y tiene en el orden hegemónico un indicador importante que caracteriza la realidad educacional de nuestras naciones, afectando en la generación de seres libres y autónomos. Por ello el análisis se hace en torno a que la educación es vista como un elemento de liberación o de dominación.

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe situarse en la realidad misma del sujeto, para conceder significado al contenido que se aborda. El arte del que enseña radica en adecuar el nivel de complejidad de las temáticas, considerando los presaberes, las características y dinámica del grupo que se atiende y el contexto cultural, histórico y social sobre el cual se viene a operacionalizar el currículo, como expresión de la voluntad académica de hacer de los sujetos inmersos en el proceso docente, seres más valederos en el orden formativo y cultural. El docente debe generar el vínculo entre la realidad y los contenidos descritos en un plan de estudio, como parte de su función de intentar humanizar al estudiante y hacerlo escapar del individualismo y la cosificación de su identidad como sujeto; siendo una de las aristas para lograr transitar paulatinamente al logro de una valedera, coherente y sistemática conciencia social, lo que a su vez fortalecerá con creces el logro de los valores sustanciales de la sociedad, la profesión y el individuo.

Finalmente, se hace denotar que la pedagogía liberadora propuesta por Paulo Freire es pertinente a la realidad de muchas instituciones de educación superior de El Salvador, con el objetivo de potenciar la criticidad en el individuo, el sentido humano y la búsqueda constante de transformación social, actuando desde su marco de acción ante las problemáticas emergentes. Bajo este fundamento pedagógico, la relación docente-estudiante se genera en un espacio de diálogo que aproxima al sujeto hacia su propia autonomía, lo cual incidirá en la adquisición de competencias de su especialidad, de la capacidad analítica y de la concienciación social.

## **Desarrollo**

### **Fomento de la identidad cultural**

La educación como proceso consciente debe conducir, entre otras de sus potencialidades, al logro sistemático de determinados resortes que vendrán a hacer más racionales los preceptos de una progresiva formación de la identidad cultural. Ignorar la historia, desconocer las raíces, no valorar la riqueza cultural, aleja del humanismo y de la búsqueda del bien común. A raíz de ello, cabe preguntarse: ¿la realidad cultural de nuestras naciones se encuentra reflejada en las acciones que promueven los sistemas educativos desde los currículos?

Indudablemente, el problema radica en la desarmonía entre estas dos dimensiones: la educación y el proyecto político, este último como parte de la misma cultura, lo cual conlleva a un quebranto de la integridad misma del ser humano. Pero, ¿qué factor puede estar generando esa discrepancia? Se sabe que la globalización trasciende fronteras al trazar vías que facilitan la economía mundial entre continentes y diversas regiones, lo cual abre oportunidades para mejorar las condiciones de vida de la población de países desarrollados y en vías de desarrollo, pero puede deteriorar la identidad cultural; en consecuencia, la definición de políticas y delimitación de acciones no acentúan la importancia de la instauración de rasgos característicos de la identidad nacional, sino que la debilitan o en el peor de los casos, la suprimen, tal como lo manifiesta Moya (s.f.): “Consecuencia de la globalización son la pérdida de la transmisión de los valores y símbolos culturales

más auténticos de los pueblos, que son relegados a un segundo plano dado el proceso de movilidad que tienen los recursos tecnológicos y humanos” (p. 1).

Por otra parte, Hernández (2015) plantea que, para José Martí, la educación debe encaminarse hacia la liberación del individuo, fundamentada en el conocimiento y en la revalorización de la cultura y de los valores latinoamericanos. En este planteamiento se identifican varios aspectos que deben sistematizarse en el currículo: el conocimiento, la cultura y los valores. Con respecto al conocimiento, las políticas educativas de El Salvador procuran asegurar en doce años de escolaridad, la formación de ciudadanos que esta sociedad demanda. Por lo cual cabe preguntarse también: ¿qué tipo de ciudadano conviene entregar para mantener la hegemonía cultural que beneficia a la clase dominante?

En definitiva, enseñar a pensar es contrario a lo que un sistema neoliberal exige, por lo que la educación es vista como un instrumento de persuasión y adormecimiento de los pueblos. Al respecto, Mariátegui (como se citó en Díaz, 2014) expone que la educación y la cultura constituyen el elemento central para una dominación, ésta desde dos vías: vista como posibilidad de una liberación o vista como la extensión de mecanismos dominantes.

De igual modo, un ilustre pedagogo británico llamado Lawrence Stenhouse se destaca en aportes a la educación y una de sus grandes preocupaciones consiste en “lograr que la escuela pudiera usar la cultura para liberar al individuo en vez de controlarlo” (Malagón & Tamayo, 2017, p. 78). Stenhouse hace notar el importante rol de las instituciones educativas con respecto a la cultura y el valor de ésta para la liberación, lo cual generaría la autonomía del individuo con un marco de valores éticos.

Mientras tanto, Alberto Masferrer (como se citó en Guerra, 2014) plantea la necesidad de un proyecto político común de búsqueda de identidad nacional, regional y continental de América Hispana, procurando la singularización de cada nación a partir de sus elementos culturales y sociales y a la vez, conjugando esas características particulares con lo universal. En definitiva, este escritor salvadoreño de alta trayectoria, además de enfocar su mirada a la igualdad de derechos, también defiende el desarrollo de la cultura de los pueblos: costumbres o comportamientos

propios de una región, proyectando retomar aspectos de otras culturas sin el detrimento de la propia. Por ello, la importancia de promover en los estudiantes, actividades que contribuyan a su fomento.

Como parte de esta línea de pensamiento se citan también a Agudelo & Estupiñán (2009) al expresar que el individuo se concibe como “un producto de la interrelación entre sus -pertenencias experienciales - y la matriz cultural en la cual vive, lo que le permite que construya, en ese proceso histórico de interrelaciones, su subjetividad, como urdimbre de significados para ejercer su autonomía” (p. 91). Surge entonces otro elemento sustancial aunado al contexto cultural, se habla de la realidad en la que está inmerso el sujeto, aspecto que profundizaremos más adelante. Es así como en su formación inciden factores internos y externos, le corresponde al sistema educativo crear estrategias que los retomen para contribuir a una verdadera formación integral del sujeto.

En correspondencia con lo anterior, Castillo (1995) plantea: “Las actividades culturales de carácter muy diverso pueden ser de gran valor en el desarrollo académico, moral y ético del estudiante” (p. 45). Por consiguiente, se necesitan mecanismos que conduzcan el pensamiento del estudiante hacia la valoración de la cultura, la apropiación de rasgos propios y el fomento del nacionalismo como fuente de desarrollo humano.

Cabe destacar que para José Martí es irrelevante el significado de ser humano y la distinción conceptual de los valores, al contrario, la esencia radica en “cómo deviene el hombre y su naturaleza constituida en un sistema de valores dinámicos, fluidos, en tanto expresión social. A partir de esta concepción, los valores adquieren trascendencia y vigencia, son valencias sociales y formas aprehensivas de conductas hechas cultura” (Pupo, s.f., p. 6). Como se observa, este libertador enfatiza que lo principal es la práctica de valores como hábito del sujeto en sociedad, práctica que se convierte también en cultura de un pueblo.

Lo anterior hace denotar que la cultura que caracteriza a cada país, debe ser una prioridad de las instituciones educativas, altamente promovida a través de actividades curriculares y extracurriculares a fin de que el sujeto, consciente de los

elementos propios del contexto, se identifique con su nación y adquiera un compromiso con el progreso humano, acto generado mediante una educación que permita libertad de pensamiento a partir de la reflexión de los elementos adyacentes a la cultura misma. La historia de un pueblo, al ser interiorizada por el sujeto, le hará concebir acciones de beneficio al desarrollo de su nación, por lo que una sólida identidad cultural lo impulsará a ser un ente de transformación social. Ante ello, no debemos permitir que la globalización se dé en detrimento de la esencia de la identidad cultural de cada región.

### **Realidad nacional en el contexto académico**

En otro orden de ideas, los diferentes niveles del sistema educativo deben incorporar situaciones de aprendizaje que acentúen el humanismo para asegurar que el sujeto tome decisiones acertadas, derivadas en acciones de beneficio común. Al respecto, Malagón, et al. (2017) manifiestan que “para Dewey, el currículo debe planearse bajo principios que impliquen un bienestar a la sociedad” (p.110). Por tanto, en la educación superior, la filosofía de las instituciones debe considerar el factor social como parte fundamental en sus currículos, a fin de desarrollar ese sentido humano en los futuros profesionales de todas las carreras.

Importante el aporte de Castillo (1995) al exhortar que “La Universidad debe responsabilizarse y ser algo más que eso, debe aportar soluciones” (p. 68). Las instituciones de educación superior tienen un compromiso social que no puede ser invisibilizado, son éstas las que deben asumir un papel crítico en el campo económico, social, político y tecnológico; los docentes y egresados, como actores de la comunidad académica, pueden ser partícipes en la toma de decisiones que afectan la realidad nacional. Pero para que los egresados asuman ese rol, se debe orientar su proceso educativo hacia el análisis de problemáticas que atraviesa la sociedad.

Ahora bien, Angulo (2005) expresa que “Necesitamos indagar las contradicciones existentes entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre la prescripción y la acción, entre la conciencia y la cultura” (p.163). Su planteamiento se orienta hacia la criticidad de los hechos, se enfoca en adecuar el proceso de formación a partir de lo que sucede en el contexto y afirma que es tarea

del educador generar un enfoque crítico desde situaciones particulares, ello con la finalidad de enseñar lo pertinente para enfrentarse con garantías de éxito ante los desafíos de una realidad cambiante.

También, Alberto Masferrer insiste en su lucha por la justicia, la libertad y la dignidad humana; su filosofía conduce a pensar que, para el análisis y resolución de problemas sociales de un pueblo, se debe partir de la realidad socioeconómica e histórica del mismo, con el fin de que las soluciones sean reales y factibles. (Guerra, 2014). En suma, se destacan los aportes de Agudelo, et al. (2009), quienes en su esfuerzo de presentar fundamentos teóricos de la educación diseñados por el destacado pedagogo Paulo Freire, exponen lo siguiente:

En ese proceso de interrogar a la realidad, la problematiza, es decir, la convierte en problema, en obstáculos, en límites que hay que empujar o derribar. Esta provocación de problemas no puede darse en forma ingenua o espontánea, sino con sentido crítico y con intencionalidad de conocer, y en ese proceso, potenciar la capacidad de escudriñar lo no explorado y asumirse como portador de pensamientos con propósito de apropiarse de la realidad objeto de sus indagaciones para explicarla o comprenderla. (p. 92)

Por tanto, es requerido ese acercamiento de la realidad durante el proceso de formación de los estudiantes, quienes alcanzarán además un aprendizaje significativo al partir del análisis de hechos reales, provocándoles el desarrollo de su capacidad analítica desde un enfoque problematizador de la enseñanza. También, Malagón, et al. (2017) abonan al planteamiento anterior desde la concepción de Stenhouse al manifestar que son las ciencias humanísticas las que permiten el estudio de aspectos humanos importantes, como desarrollar (1) el entendimiento de los actos del ser humano, (2) el entendimiento de situaciones del contexto social y (3) el entendimiento de los problemas y valores entre los dos anteriores.

Cabe agregar que John Dewey, defensor de la educación democrática e impulsor de la pedagogía progresista, expone la importancia de retomar las

experiencias de vida que aportan un beneficio a la sociedad. (Malagón, et al., 2017). Asimismo, González (2001) presenta la propuesta de Dewey planteando que “La educación, pues, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control” (p. 25). El divorcio entre la realidad circundante y los contenidos en desarrollo, no permiten que la educación alcance el objetivo de una transformación social. Por tanto, se insiste en situar la realidad al contexto educativo de manera que lo visto en clase se traduzca en beneficio social.

Se debe agregar que Dewey muestra un excelente sentido práctico en la planificación y desarrollo de un currículo integrado, el cual se deriva de diversas ocupaciones; en este currículo abierto, el estudiante indaga sobre la realidad natural, social e histórica (González, 2001). Igualmente, Freire (2010) afirma que:

Podemos transformar el mundo en el que estamos con él y con otros. No habríamos superado el nivel de mera adaptación al mundo de no haber alcanzado la posibilidad de, pensando en la propia adaptación, servirnos de ella para programar la transformación. (p. 40)

Es necesario entonces, atravesar el proceso presentado en la propuesta metodológica de Dewey desde observar la realidad, tomar una postura crítica ante ella, superar esa adaptación, hasta ser agentes de cambio social al plantear estrategias de intervención como sujetos activos de su mismo aprendizaje. Cabe señalar los aportes de Castillo (1995) quien destaca la importancia del trabajo del estudiante en la comunidad, no solamente como su servicio social obligatorio, sino en periodos diversos durante toda la carrera; este servicio a la comunidad e indudable acercamiento a su terreno profesional, le permite también adquirir conocimientos y ser artífices de su formación académica.

Sin embargo, lo expuesto es contrario a lo que el dogmatismo conlleva, bajo el cual se ignora que el conocimiento implica relación; según Hessen (2007) “el dogmático ignora que el conocimiento, por esencia, es una relación entre un sujeto y un objeto. El dogmático descuida tanto al sujeto como a su función” (p. 25). El dogmático no percibe la función de la percepción, se limita al sólo hecho de recibir

determinados objetos; asimismo, se olvida de la función del pensamiento. Según Borges (1986):

El dogmatismo es el hecho de dar como dogma lo que es opinable o discutible. Término usado peyorativamente por distintos filósofos escépticos para significar la falta de crítica en el pensamiento, la adhesión incondicional y más o menos ingenua a dogmas de autoridad o creencias de sentido común. (p. 641)

Partiendo de los fundamentos teóricos descritos, es menester reconocer el importante rol que tiene el docente en la creación de situaciones de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico desde el análisis de sucesos de la realidad nacional, en oposición a una educación basada en el dogmatismo. A raíz de ello, la implicancia del sujeto que está en formación ante hechos reales, conllevará a la adquisición de aprendizajes significativos y por tanto, la institución entregará a la sociedad, graduados con capacidad de adaptación al medio y lo más importante, una clara visión de responsabilidad social. Lo anterior abona en gran medida al compromiso de las instituciones de educación superior de asumir un papel protagónico en la transformación social, al fomentar una enseñanza con enfoque problematizador para generar una visión crítica de la realidad nacional, siendo por ello necesario abordar a continuación, el fundamento pedagógico que se corresponde con ese marco de acción.

### **Fundamento pedagógico propuesto para las instituciones de educación superior de El Salvador**

En consecuencia, la tendencia pedagógica que esta autora propone para la generación de profesionales autónomos con identidad cultural y con un fuerte compromiso social, y que además responde a los objetivos de la educación superior de El Salvador, es la pedagogía liberadora.

En este sentido, Viñas (1995) manifiesta que “La pedagogía liberadora de Freire contiene una serie de ideas con posibilidad de ser incorporadas a todo proyecto educativo que se proponga el desarrollo humano” (p. 52). De manera que, si se quiere entregar profesionales con alto sentido de humanismo, con sensibilidad

social y dispuestos a generar cambios que beneficien a la sociedad salvadoreña, es necesario comprender y contextualizar la filosofía de Paulo Freire.

Para Freire, es esencial la relación entre proceso de concientización y el diálogo educador-educando, la relación entre comprensión crítica y acción transformadora (Viñas, 1995). Sin duda alguna, este pedagogo impulsó un giro completo en la educación de muchos países, trayendo consigo planteamientos que transforman la enseñanza en las aulas, permiten un acercamiento con el estudiante y desarrollan su pensamiento crítico al enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la realidad social.

Del mismo modo, Freire genera desde el currículo, una estrecha relación de los contenidos a desarrollar con esa realidad y con lo que necesita aprender el sujeto:

Resultan a su vez viables los procedimientos que propone para la determinación de los contenidos programáticos y el propio fundamento que se encuentra en la base de esta búsqueda: vincular los contenidos con las realidades sociales y con los intereses y necesidades de los educandos. (Viñas, 1995, p. 52)

Bajo este esquema de la Pedagogía Liberadora, en la actividad humana se reconoce el carácter transformador como rasgo fundamental infundado durante las acciones de aprendizaje del educando (Viñas, 1995).

Desde otro punto de vista, Hernández (2015) señala que “Martí critica a fondo la tendencia a la enseñanza memorística y al ritual predominante de la conferencia en las aulas, reclama respeto para la inteligencia de los educandos” (p. 48). Es importante hacer notar el pronunciamiento de varios autores frente a la educación tradicional, quienes refutan la metodología de enseñanza implementada por el profesor como único poseedor de conocimiento. Martí, en este sentido, enfatiza que el estudiante posee la capacidad de pensar y a la vez, refutar lo que el docente pueda plantear, además, cuestiona los métodos de la enseñanza tradicional, los cuales no permiten que el sujeto desarrolle su propio potencial.

En consonancia con lo anterior, Agudelo, et al. (2009) expone que “Es aquí en donde el pensamiento de Paulo Freire es un aporte creativo que permite incentivar aprendizajes y redimensionar las relaciones pedagógicas entre docentes y aprendices para reinterpretar la realidad y proyectar nuevas perspectivas de cambio” (p. 90). Bajo este enfoque se da una relación horizontal entre docente-estudiante, generando un ambiente de confianza y libertad que favorece en gran medida el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Al respecto, Chávez (1999) manifiesta que “Una de las tendencias de la pedagogía crítica estudia la relación entre la educación y la sociedad en un sentido anti-tradicionista” (p. 15). El diálogo permite romper la persuasión y emancipación, lo cual se traduce en autonomía del sujeto ante su propia realidad; la educación debe preparar ciudadanos convencidos de convivir en igualdad de condiciones dentro de una sociedad con denotada diferenciación social, pero por ello dispuestos a cuestionar las decisiones en el ámbito económico, político y social.

En este orden de ideas, Malagón, et al. (2017) sostienen que “Stenhouse adquirió una sofisticada apreciación sobre las formas en que la enseñanza promueve o inhibe, desarrolla o aminora el potencial para un pensamiento crítico autónomo” (p. 93). Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico corresponde a la tendencia de la Pedagogía Liberadora, en tanto que su filosofía apunta a la libertad del individuo a través de un proceso enriquecedor de realidades y experiencias que conduzcan al sujeto a cuestionar la razón de ser de las cosas.

En efecto, el pensamiento crítico es visto también como un espacio que da significado a las experiencias de vida, haciendo posible examinar relaciones lógicas, identificar perspectivas desde distintos puntos de vista y valorar procesos, de esa manera ponderar aquello relevante y lo que no lo es. Esta estructura formal debe tener un contenido que surge desde esos encuentros pedagógicos de sujetos sociales, momento en el cual la pedagogía y el pensamiento crítico se evidencian. (Agudelo, et al., 2009).

Finalmente, se destaca la postura de Fabio Castillo, quien apuesta por una metodología activa con especial atención en el desarrollo de la conciencia misma

del educando. Castillo plantea el uso de métodos que le permitan al estudiante adquirir una formación científica de alto nivel y también obtener un conocimiento de la sociedad y un amor por ella; su fin último es que el profesional ponga al servicio de la comunidad, su formación científica y tome conciencia de sus obligaciones con la familia y la nación, dando como resultado, una globalización de su propia formación (Castillo, 1995).

En definitiva, los exponentes del pensamiento pedagógico abordados, permiten fundamentar una propuesta pedagógica trabajando desde la docencia, la función investigativa al problematizar la enseñanza y la función de proyección social al intervenir en situaciones de la realidad nacional, lo cual contribuirá a una formación integral de los estudiantes de las instituciones de educación superior.

### **Conclusiones**

En términos generales, este estudio teórico ha desarrollado planteamientos sistematizados que se enfocan en caracterizar el fenómeno educativo, llegando a las siguientes conclusiones:

- La educación se convierte en cultura de un pueblo; además la educación debe favorecer la conservación de la identidad cultural desde su incorporación en los currículos, de manera que el contenido programático se piense y desarrolle en correspondencia con el acervo cultural, ello contribuirá a alcanzar una verdadera formación integral.
- El currículo nacional responde a una filosofía de país; el ciudadano que se pretende formar es producto de lo que definen los dirigentes de un Estado, quienes colocan a la educación como un instrumento de liberación o persuasión. Vale destacar que la autonomía del individuo se logra a través de una educación basada en la libertad de pensamiento, acto que se desarrolla desde el enfoque problematizador de la enseñanza, por ello la relevancia del papel del docente en la construcción del propio ser.
- Las instituciones de educación superior deben asumir un papel más protagónico en la toma de decisiones; deben plantear su postura crítica ante los acontecimientos de la realidad nacional. La comunidad académica debe aportar soluciones a problemáticas concretas con un alto nivel de objetividad y con rigor

científico para transformar la realidad. La generación de graduados con alto sentido crítico y conciencia social contribuye al cumplimiento de esa función.

- La aproximación del estudiante a la criticidad de la realidad nacional desde la pedagogía liberadora, permite construir aprendizajes significativos y desarrollar la sensibilidad social. Este proceso educativo genera agentes de cambio, capaces de desarrollar estrategias de intervención en su marco de acción, desde un pensamiento crítico autónomo.

## **Referencias**

- Agudelo, N. C. & Estupiñán Quiñones, N. (2009). La Sensibilidad Intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana - Rhela*. 13, pp. 85 – 100. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1535/1531](https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1535/1531)
- Angulo, L. N. & León, A. R. (abril-junio 2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere La Revista Venezolana de Educación*. 9 (029), pp. 159-164. Recuperado de <https://ezproxy.ufro.cl:2585/lib/ufrosp/reader.action?docID=3162842&query=L.+Stenhouse%3A+Investigaci%C3%B3n+y+desarrollo+del+curr%C3%ADculo>
- Borges, J. (1986). *Grijalbo Diccionario Enciclopédico*. España: Ediciones Grijalbo, S.A.
- Castillo Figueroa, F. (1995). *Balance y Perspectivas de la Universidad de El Salvador*. Editorial Universitaria: El Salvador.
- Chávez Rodríguez, J. A. (1999). *Actualidad de las tendencias educativas*. Ministerio de Educación: Cuba.
- Díaz Fernández, J. (2014). *Filosofía Política de la Educación Nuestro americano: Filosofía de la Educación entre la Dominación y la Liberación de Latinoamérica*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Chile.

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Guerra Reyes, V. M. (2014). *Alberto Masferrer y su quehacer intelectual: Una búsqueda sincera de la justicia social*. El Salvador: Editorial Universitario Don Bosco.
- Hernández Pardo, H. (septiembre 2015). José Martí, La educación como herramienta de transformación y liberación. *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*. p. 44-67
- Hessen J. (2007). *Teoría del Conocimiento*. El Salvador: Editorial Jurídica Salvadoreña.
- Malagón Plata, L. A. & Tamayo Cubillos, H. (2017). *Convergencias y divergencias en el pensamiento pedagógico de John Dewey y Lawrence Stenhouse*. Universidad del Tolima: Colombia. Recuperado de <https://ezproxy.ufro.cl:2585/lib/ufrosp/reader.action?docID=5350238&query=L.+Stenhouse>
- Moya Padilla, N. E. (s.f.). *La Identidad Cultural en el Contexto Actual*. Protocolo presentado por la Dra. Evarina Victoria Deulofeu Zamorano, en el Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador.
- Pupo Pupo, R. (s.f.). Humanismo y valores en el programa filosófico de José Martí. Universidad de La Habana, Cuba. Protocolo presentado por la Dra. Evarina Victoria Deulofeu Zamorano, en el Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador.
- Viñas, G. (1995). La Pedagogía Liberadora. *Tendencias Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual* (pp. 48-52). La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Universidad "Juan Misael Saracho" Tarija-Bolivia.

***“La educación superior salvadoreña, ¿un mecanismo de liberación o emancipación del individuo?”, Arias***

---

**ORIENTACIONES PARA LA REALIZACION DE LAS TESIS. ESCUELA DE POSGRADOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

**Autor:**

Mazariego Flores, Edwin<sup>i</sup>

*Recibido de 13 junio, aprobado 15 julio 2019*

**Resumen**

La escuela de posgrado de la Facultad de Medicina posee dos documentos guía para la realización de las tesis de graduación de los estudiantes de las maestrías y las especialidades médicas. Los productos resultantes, es decir, las tesis adolecen de uniformidad estructural y sesgos metodológicos. Este documento se planteó por objetivo comparar los documentos guía y destacar críticamente algunos aspectos relacionados a las normas consignadas en los mismos. Luego de haber revisado las normas consignadas y analizar sus limitante, se puede concluir que los documentos guía de la escuela de posgrado en general, para las maestrías en algunos casos o para especialidades médicas en otros, coartan la libertad metodológica, censuran el uso de referencias de tesis propias y promueven ineficientes aparatos teóricos; en consecuencia, esta revisión plantea como recomendación, la necesidad de tomar medidas remediales orientadas a lograr un mayor rigor científico de las tesis de maestrías y de especialidades médicas.

**Palabras claves:** tesis de grado, especialidades médicas, formación en investigación.

**Abstract**

The graduate school of the Faculty of Medicine has two guide documents for the completion of the graduation thesis for students of masters and medical specialties. The resulting products, that is, theses suffer from structural uniformity and methodological biases. This document was aimed at comparing the guide documents and critically highlighting some aspects related to the standards set forth

---

<sup>i</sup> Estudiante del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, Universidad de El Salvador, correo electrónico: edwin.mazariego@yahoo.es

in them. After having reviewed the consigned norms and analyzing their limitations, it can be concluded that the guide documents of the graduate school in general, for the masters in some cases or for medical specialties in others, restrict the methodological freedom, censor the use of references of their own thesis and promote inefficient theoretical devices; consequently, this review raises as a recommendation the need to take remedial measures aimed at achieving greater scientific rigor of the thesis of masters and medical specialties.

**Keywords:** thesis, medical specialties, research training.

### **Introducción**

Actualmente, los estudiantes de posgrado tienen para la realización de sus tesis, dos documentos que han guiado u orientando los procesos administrativos de graduación y, principalmente los pasos a seguir en el desarrollo del método científico para la realización de los estudios de posgrado. Las maestrías tienen un documento que se denomina “Pautas para la presentación de tesis: Maestrías” (Méndez de García, 2016); asimismo, las especialidades médicas tienen otro documento con los mismos fines titulado: “Proceso de investigación para residentes de las especialidades médicas. Guía para el desarrollo, y evaluación de las tesis de graduación de las especialidades médicas” (Rios Perla F. G., y otros, 2011), cuando se creó este documento ya se disponía de una nueva guía para especialidades médicas que sería sometida a las autoridades competentes como propuesta para ser aprobada, donde se mejoran aspectos que, a criterio de los profesores responsables, les han parecido defectuosos o perfectibles. Sin embargo, no ha sido tomado en cuenta en esta disertación por considerarse que no presentan cambios significativos en los aspectos aquí tratados y recusados.

Concretamente, cada uno de los referidos documentos tiene orientaciones o mecanismos administrativos diferentes a seguir, desde el proceso de realización hasta la aceptación de los trabajos finales de las tesis, lo cual es comprensible debido a las formas disimiles curriculares y de formación entre las Maestrías y las Especialidades Médicas; a esto se le suma lineamientos diferentes para la

realización de los estudios de investigación científica de la tesis y, tomando en cuenta “que la tesis sea científica, se siga el método científico, y que no tenga rigidez, lineal y limitante, al margen del monismo metodológico” (Crespin & Cárdenas, 2013) resulta forzado pensar en dos maneras o formas de investigación científica, cuando para ser científica deberá cumplir similares requisitos epistemológicos. Por tanto, los lineamientos para la realización de investigaciones de tesis para las maestrías y las especialidades médicas deben uniformarse y ser ambos científicos.

No obstante, estas diferencias, un aspecto uniforme es que, para cualquier estudiante de posgrado, los documentos guía o manuales para la realización de la tesis que la escuela les provee, son de cumplimiento obligatorio y gozan además de oficialidad, por tanto, en gran medida las características de las tesis que se realizan y aceptan, son el resultado, en buena parte, de las orientaciones que esta institución de educación superior, les proveyó.

Los comentarios anteriores llevan a plantear el objetivo central de esta disertación: analizar comparativamente los lineamientos u orientaciones plasmados en los documentos guía para la realización de las tesis que se ejecutan en la escuela de posgrados, a fin de establecer las similitudes y diferencias; así como reflexionar sobre aspectos propios de cada documento, relacionados a sus limitaciones metodológicas y al rigor científico con el que se formulan, desarrollan y concluyen las tesis que se ejecutan en la escuela de posgrados.

### **Desarrollo**

Aun cuando la escuela de posgrados en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador tiene viabilidad legal desde el año 2008, los formatos para la realización de las tesis fueron creados hasta el año 2010, a través de un acuerdo que valida los lineamientos operativos para legalizar los procesos de graduación de las maestrías y las especialidades médicas desde el ingreso 2008 (JD 2010); y diez años después se creó la escuela de posgrados de la Facultad (JD 2018).

Los puntos de convergencia que destacan entre los documentos guía se refieren a las consideraciones éticas a tomar en cuenta para los estudios de tesis, ambos documentos se ciñen y consignan que deben ser tomadas en cuenta las

providencias que al respecto dictan las leyes y convenios que El Salvador ha asumido con la Organización Mundial de la Salud a través del Ministerio de Salud (CIOMS y OMS, 2016). También estos documentos coinciden en sugerir las estrategias FINER y PICO que son acrónimos que sirven de guía para la elaboración del planteamiento del problema y de la pregunta de investigación, (Pérez Anastasio & Sandoval Rincón, 2015) para ampliar en estas estrategias se puede consultar: (Martínez-González & Sánchez.Mendiola, 2015); (Landa-Ramírez & Arredondo-Pantaleon, 2014)

Por otra parte, sobre los pasos a seguir durante el proceso de tesis, en el documento de Maestrías se plantean solo tangencialmente algunos brevísimos aspectos relacionados a lineamientos administrativos para el proceso de la promoción al posgrado. En el documento de las Especialidades Médicas, como se comenta adelante, están consignados detalladamente los lineamientos administrativos a seguir paso a paso.

### **Sobre los objetivos de los documentos**

El documento de maestrías no consigna objetivos a alcanzar, sino más bien desde el principio se ciñe a desarrollar lo que está planteado en el título del documento, una sucesión de pautas a tener en cuenta para la presentación de la tesis en todas sus partes y en todos los momentos del proceso investigativo, lo cual está bien, sin embargo, es necesario enriquecer el documento con orientaciones y normas administrativas a seguir durante el proceso de realización de la tesis.

Por otro lado, el documento de las especialidades médicas enuncia tres objetivos:

1. Estandarizar el proceso de elaboración de tesis como parte del proceso de graduación de los estudiantes en concordancia con los lineamientos establecidos en el Reglamento General del Sistemas de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador (RGSEP) y los programas de posgrados en especialidades médicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador.

2. Instruir y guiar al estudiante para que desarrolle consecuente y responsablemente su proceso de investigación durante el tiempo que permanezca en formación profesional en la especialidad que ha seleccionado.
3. Orientar las funciones de los diferentes actores que participaran en el proceso de investigación con la finalidad de hacerlo más homogéneo, expedito y ágil en el desarrollo, aprobación y evaluación de los productos finales de proceso.

El primero de estos objetivos parece lograrse cumpliendo y presentando requisitos de ley y documentos que hay que adquirir para concluir la formación de posgrado.

El objetivo segundo no es alcanzado en lo relacionado a realizar el “proceso de investigación durante el tiempo de permanencia”, porque al verificar, por ejemplo al grupo de ingreso a especialidades médicas del año 2015, habiendo pasado la última graduación del año 2018, es decir con cuatro años cumplidos desde su ingreso, únicamente 26 personas se habían conseguido graduar de una población total de ingreso de 90<sup>1</sup>, es decir el 28.8%; menos aún, de los médicos que ingresaron a las especialidades de cirugía general y psiquiatría, ningún estudiante se había graduado en el periodo de tiempo referido.

Respecto del tercer objetivo, ciertamente están consignadas las funciones de cada actor con alguna responsabilidad en el proceso, lo cual plantea un responsable específico (docente, estudiante o administrativo) en cada paso del desarrollo de la tesis. Sin embargo, parece no conseguir lo expedito y ágil en el desarrollo, en tanto que existe una baja tasa de terminación de estudio en las especialidades médicas.

### **Sobre los métodos científicos**

El documento de maestrías plantea al posgraduante la posibilidad de elegir el método de investigación a realizar, cuantitativo o cualitativo; de tal manera que se describe cada parte o componente que ha de llevar el documento (de planificación y de informe final), ya sea cualitativo o cuantitativo. También son detallados aspecto

---

<sup>1</sup> Fuente: Administración académica, Facultad de Medicina, UES. Junio de 2019

o pautas que han de comprender cada documento de la tesis, qué cosas deberá llevar cada parte del documento.

En el documento de las especialidades médicas en lo referente al método científico, toma por opción, la metodología cuantitativa y comenta solo brevemente qué cosas deberá llevar cada parte del documento. Es importante hacer notar que esta Guía no tiene contemplados estudios cualitativos y además advierte: “Para proyectos que involucran acercamientos cualitativos, especifique con suficiente detalle cómo van a ser analizados.” (pág. 39). Es completamente factible encontrar problemas cuyo acercamiento científico tenga necesariamente que ser de tipo cualitativo en los contextos de desarrollo circunscritos para las especialidades médicas “Para los procesos de investigación en las especialidades médicas los contextos en donde desarrollarlas se circunscriben a la: a) Investigación clínica. b) Investigación de los determinantes sociales de la salud. c) Investigación de los Servicios de Salud” (pág. 15). De tal manera que la guía coarta la posibilidad de intervenir en la mejora de aspectos cualitativos de tan alta incidencia en los mencionados contextos.

### **La bibliografía a consultar**

En este aspecto ambos documentos optan por las normas de Vancouver, muy probablemente a causa de ser las normas de citación más popularizadas en las disciplinas científicas relacionadas a la salud; no refieren ninguna versión en particular lo cual genera ciertas discrepancias debido a diferencias en las versiones por actualización que existen para las normas elegidas. Las únicas discrepancias de notar es que en el documento de las maestrías plantean escribir las referencias en orden alfabético (p. 12), en contradicción de las normas Vancouver que plantean que se consignen en orden de aparición en el documento; y por su parte, en el documento de especialidades médicas dictan para las obras “no publicadas o para las tesis” referirlas en notas a pie de página (Rios Perla F. G., y otros, 2011, pág. 43), en contradicción de las normas de Vancouver que exponen: “...No se usan

notas a pie de página. Todos los documentos consultados se hacen constar al final del trabajo, bajo el epígrafe Referencias bibliográficas...” (UM, 2013)

El documento de las maestrías no expresa mayores indicaciones o advertencias respecto de los documentos a ser revisados y consultados para que sirvan de aparato crítico en la tesis, puede suponerse que no plantea restricciones al respecto; por otro lado, en el documento de las especialidades médicas se hacen las siguientes indicaciones que suscitan inquietud por desfavorecer “el carácter de excelencia e integración académica” p.1 consignado en el documento mismo:

- “Para la presentación del perfil se requerirán, entre 3 a 5 citas bibliográficas que sustente fidedignamente la propuesta” p.29. Este rango de número de citas parece corto, exiguo puesto que en la realización del perfil de la investigación se estaría dejando un aparato crítico inadecuado o insuficiente para la profundidad y excelencia que una tesis de posgrado exige.
- “Una vez seleccionadas las bases de datos favorable y apropiada, se elegirán los descriptores o palabras claves” p.31. Aunque esta indicación es una sugerencia de estrategia de búsqueda de bibliografía, descalifica aquellas fuentes que no estén en los buscadores, motores de búsqueda o base de datos sugeridos en el documento y desdeña otras fuentes teóricas, coartando así, la heurística investigativa de los posgraduantes
- “Deben enumerarse solo obras importantes y publicadas.” p.43 Aunque esto es deseable, la realidad impone en ocasiones, fuentes que no han sido publicadas y que muy probablemente nunca serán publicadas; y en cuanto a la importancia no se establece que hace importante a una obra. Además, el principio rector del rigor científico es que “...cada hecho, opinión o análisis que exponamos en un trabajo científico, procedente de las fuentes consultadas, siempre que sea necesario, debe ser avalado por las referencias de dichas fuentes” (Domínguez García, 2017).
- Las referencias a datos no publicados, obras en prensa, resúmenes, tesis y otros materiales de importancia secundaria no deben abarrotar la sección de Referencias o de Obras citadas. Si una referencia de esa clase parece

**absolutamente esencial**<sup>2</sup>, se podrá añadir al texto entre paréntesis o como nota de pie de página. En la bibliografía se puede incluir un trabajo que haya sido aceptado para publicación, citando el nombre de la revista, seguido de “en prensa” p.43. Llama poderosamente la atención el destierro de importantes fuentes teóricas de las referencias bibliográficas a notas a pie de página; principalmente los estudios científicos de posgrado por cuanto que “Las tesis de posgrado deberían constituirse como una fuente de información importante para alumnos, docentes e investigadores, puesto que en teoría contienen información actualizada y son portadoras de nuevas ideas, concepciones e investigaciones” (Loría-Castellanos, Pérez Cuevas, & Márquez Ávila, 2006) . Por tanto, el uso de bibliografía “autóctona” (tesis o estudios de profesores, de la misma institución educativa), han de ser un buen indicador del reconocimiento que tienen los estudios dentro de las mismas instituciones de educación superior.

## **Conclusiones**

Se puede decir que en algunos aspectos ambos documentos coinciden en elegir los mismos mecanismos para orientar la realización de las tesis. Las orientaciones administrativas para los posgraduantes de las especialidades médicas están claramente detalladas, mientras que para las maestrías son insuficientes o nulas. Además, en los aspectos metodológicos y las referencias bibliográficas las orientaciones son sobremanera distintas.

Mientras las instrucciones para las maestrías dejan en libertad la metodología a utilizar, las especialidades médicas se adhieren a la metodología cuantitativa; la escuela de posgrado de la Facultad de Medicina al asumir el monismo metodológico cuantitativo sesga sustantivamente la investigación científica por cuanto tiene en síntesis dos complejos objetos de estudio: el ser humano y la salud; la complejidad

---

<sup>2</sup> En el documento original no están recalcadas las palabras en “negritas”.

de los mencionados objetos de estudio comporta aspectos cualitativos y cuantitativos entrelazados y en unidad dialéctica.

Las bibliografías también tienen cierto número de restricciones para las especialidades médicas, que no son planteadas en el documento de las tesis de maestrías. No se debe olvidar que, además de las reputadas bibliotecas virtuales o bases de datos; los libros de texto, los repositorios institucionales o tesarios, las hemerotecas en general, etc. Pueden ser importantes fuentes teóricas de referencias científicas.

Desestimar las tesis de la escuela de posgrados o de la Facultad de Medicina en general, constituye un desacierto formal por cuanto que, el uso de las tesis que han sido realizadas en la escuela de posgrados, como fuente referencial o teórica, ayudan en el corto plazo a cimentar a la escuela misma, y a mediano plazo a dar prestigio científico a la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador; consignar el uso de tesis autóctonas a: “solo en aquellos casos que sea estrictamente necesario”, podría desmeritar el hacer formativo de la institución de educación superior, tomando en cuenta que la realización de la tesis de los maestrantes aún es parte de la formación educativa curricular.

La escuela de posgrados de la Facultad de Medicina está llamada a dictar las líneas estratégicas de investigación y además, los mecanismos o normas a seguir para la realización de las tesis de posgrado a manera de documento de escuela, donde se plasmen las orientaciones generales para los trabajos científicos y las orientaciones administrativas particulares referidas a maestrías o especialidades médicas, según fuera necesario.

## **Referencias**

- CIOMS y OMS. (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Ginebra: OPS.
- Crespin, O., & Cárdenas, G. (2013). El impacto potencial de las tesis de pre y pos grado. *Horizonte de la Ciencia*, 55-60.
- Domínguez García, I. (2017). La comunicación en la ciencia. En I. ( Domínguez García, *El texto científico: Algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia* (págs. 3-34). La Habana: Varona.
- Junta Directiva de Facultad de Medicina, U. (06 de Octubre de 2010). Lineamientos operativos para regular los procesos de graduación de los posgrados de la Facultad. *Sesion ordinaria N° 42*. San Salvador, El Salvador.
- Junta Directiva Facultad de Medicina, U. (Noviembre de 2018). Creación de la Escuela de posgrados. *Creación de la Escuela de posgrados*. San Salvador, El Salvador.
- Landa-Ramírez, E., & Arredondo-Pantaleon, A. d. (2014). Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 259-270.
- Loría-Castellanos, J., Pérez Cuevas, R., & Márquez Ávila, G. (2006). Características de los trabajos de tesis realizados en una sede del posgrado en urgencias (1991-2004). *Revista cubana de educación médica superior*.
- Martínez-González, A., & Sánchez.Mendiola, M. (2015). La pregunta de investigación en educación médica. *Investigación en educación Médica*, 42-49.

Méndez de García, H. C. (Marzo de 2016). *Pautas para la presentacion de tesis: Maestrías* . San Salvador, El Salvador.

Pérez Anastasio, J. M., & Sandoval Rincón, M. B. (2015). ¿Cómo formular una buena pregunta de investigación? Estructura y redacción de una pregunta de investigación. *Orthotips*, 74-78.

Rios Perla, F. G., Rodriguez Funes, M. V., Posada Maldonado, E. E., Álvarez Polanco, F. A., Jule Martinez, R. A., López de Blanco, C. M., & Rodriguez Victorero, E. (Noviembre de 2011). proceso de investigacion para residentes de las Especialidades Médicas. *Guía para el desarrollo, y evaluacion de las teis de graduación de las Especialidades Médicas*. San Salvador, El Salvador.

Rios Perla, F., Rodriguez Funes, M., Posada Maldonado , E., Álvarez Polanco, F., Jule Martínez, R., López de Blanco, C. M., & Rodríguez Victorero, E. (Noviembre de 2011). Guía para el desarrollo y evaluación de las tesis de graduación de las espacialidades médicas. *Proceso de investigacion para residentes de las especialidades médicas. Guía para el desarrollo y evaluación de las tesis de graduación de las espacialidades médicas*. San Salvador, San Salvador, El Salvador: Comision de investigacion de especialidades médicas.

UM, B. d. (2013). *Normas Vancouver: Guía breve*. Málaga, España: Universidad de Málaga.

**LA DISCIPLINA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE MAKARENKO:  
UNA ALTERNATIVA A LA DISCIPLINA TRADICIONAL**

**Autor:**  
Santiago Mira, Mauricio<sup>i</sup>

*Recibido de 5 junio, aprobado 15 julio 2019*

**Resumen**

Es indudable que la disciplina educativa es uno de los elementos más importante, y a la vez olvidado, para el buen funcionamiento del aula de clases. Sin embargo, la práctica de la disciplina que ha predominado en las escuelas y universidades del país gira en torno a lineamientos de carácter normativo, esto es reglas impuestas muchas veces por la figura del docente. Desde esta lógica predominante, es que Makarenko introduce una alternativa a la práctica de la disciplina y le denomina el régimen colectivo, que a fin de cuentas también tiene puesta su mirada en el logro del fin educativo: el desarrollo de la personalidad. Estas posturas son las que se desarrollan de manera sintetizada en este escrito, con la idea de inducir a la reflexión de las prácticas educativas.

**Palabras clave:** disciplina, educación, régimen, fin educativo.

**Abstract**

There is no doubt that school discipline is one of the most important elements, but at the same time it has been forgotten in the proper functioning of the classroom. However, the practice of the discipline that has prevailed in the schools and universities of the country revolves around guidelines of a normative nature, which are rules often imposed by the figure of the teacher. From this predominant logic, Makarenko introduces an alternative to the practice of the discipline: the collective regime, which at the end it also has its eyes on the achievement of the educational goal: the development of the personality. These positions are developed in a

---

<sup>i</sup> Docente Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Maestro en Profesionalización de la Docencia Superior Universitaria, msantiago5\_45@yahoo.com

synthesized manner in this paper with the idea of inducing reflection on educational practices.

**Keywords:** discipline, education, regime, educational purpose.

## **Introducción**

Hablar de disciplina educativa es hacer mención de la relaciones sociales y comunicativas que se gestan en el aula; es hacer explícita las normas y comportamientos que dinamizan la práctica educativa, de allí que no puede existir un proceso educativo sin disciplina.

Clásicamente, la disciplina dentro del aula de clases se ha entendido como un sistema de reglas que los estudiantes deben cumplir bajo la tutela del docente, cuya finalidad es la interacción armónica y ordenada de la clase. Sin embargo, la experiencia docente en los centros educativos salvadoreños ha demostrado que la utilización de marcos normativos y la aplicación de castigos no están dando los resultados esperados para mantener el respeto y la responsabilidad dentro del aula.

En este contexto es que se presenta aquí un breve esbozo de la concepción de disciplina que propugnaba y ponía en práctica Antón Makarenko en las diversas comunas en las que tuvo a cargo, y cuya experiencia presenta en sus diversas obras. Su pensamiento sobre la disciplina está muy presente en sus escritos, no de forma sistematizada, pero sí de manera concreta y enlazada a la vida de los colectivos en que trabajaba.

## **Aproximación al concepto de disciplina educativa**

Dentro del salón de clases, cualquiera sea el nivel escolar, existen relaciones interpersonales que juegan un papel muy importante en el dinamismo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas relaciones están sujetas a normas de conducta y a patrones morales que deben garantizar la confianza, el cumplimiento de

responsabilidades, el orden y un desarrollo armonioso en la clase por parte de los individuos que interactúan en ella, que, vale aclarar, es responsabilidad tanto del docente como del estudiante cumplirlos.

En ese sentido, se intuye que debe de haber algo que muestre de manera sistematizada esas normas de conductas y patrones morales que deben de cumplirse dentro del aula para visualizarlas explícitamente y de manera concreta. A esto le llaman disciplina, elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Herbart (1914) al hablar de la educación e instrucción, planteaba que la disciplina no podía separarse del gobierno dado que ellas dos proveían el camino hacia el logro de la formación educativa, así también resaltaba el papel activo del estudiante de proseguir por él mismo el camino de la educación. En este sentido, la disciplina se entiende como voluntad y responsabilidad del educando hacia el proceso educativo (Colom y Núñez, 2001), por lo que no solo depende del docente, sino también del interés que muestre el estudiante.

El respeto a la regla y la responsabilidad al deber es algo que la escuela termina de formar, la escuela es una extensión de la autoridad familiar, expresaba Durkheim (2002), pues en ella existe una serie de reglas, el reglamento disciplinar, que predeterminan la conducta del niño. Esta lógica normativa es así hasta en los niveles educativos universitarios. Para entender mejor esta concepción de disciplina, a continuación, se presentarán unas definiciones y los elementos que la componen.

Tradicionalmente, la disciplina educativa ha sido visualizada como aquel marco normativo que los estudiantes deben respetar dentro sin necesidad de reflexionar sobre ella (Picardo, Escobar y Pacheco, 2008), lo cual conlleva una obediencia ciega por parte de éste hacia dicha normativa, su incumplimiento puede causar un castigo de parte del docente. Estas ideas merecen una atención especial. Primero, el que debe cumplirlas es el estudiante, por lo que no son ellos quienes elaboran la serie de normas y reglas, es decir, no son establecidas de manera consensuada. Es una práctica común en los centros escolares poseer un manual

de conducta que va desde respetar la hora de entrada hasta comportamientos que no deben mostrarse en clases. Son normas, como dice Makarenko, que cohiben conductas catalogadas como no deseables en la cultura que impera dentro de los centros educativos.

Segundo, quien vela por su cumplimiento es el docente<sup>1</sup>, dada la autoridad moral e intelectual que posee (Durkheim, 2002), lo que le reviste de una facultad que puede sancionar cuando sea el caso; por ello, el docente es un vigilante y a la vez sancionador. El problema es que por ejemplo en el ámbito escolar a veces hay aulas con más de 25 estudiantes, y en el caso de la universidad muchas veces sobrepasan los 50 estudiantes, lo que convierte en una tarea complicada estar pendiente de cada uno de ellos.

Tercero, esto abre una brecha de dos frentes: los estudiantes versus el docente, cuestión que pueda tener, entre muchos efectos, la desconfianza y la falta de diálogo. Durkheim (2002, p. 128), por ejemplo, también mostraba una preocupación por este tipo de sistema disciplinar: “¿acaso un sistema así no tiende, por naturaleza, a despertar en el alumno unos sentimientos de hostilidad hacia el maestro en vez de la confianza afectuosa que debiera reinar sobre ellos?”. Por eso, no es nada descabellado pensar que algunas veces el docente y el estudiante se ven como personas antagónicas, con intereses diferentes, olvidando que en un aula se llega a aprender de manera recíproca.

Desde los puntos mencionados, se puede visualizar que la disciplina, entendida de manera tradicional, o de tipo heterónoma tal como lo clasifica Nassif (1958), establece una jerarquía en su imposición y sanción, es autoritaria e impuesta, ya que “da preeminencia al educador y a todo lo que él representa” (p. 241) y ve en el estudiante una persona que debe cumplir ciertas reglas ante la atenta vigilancia del docente, so pena de ser castigado, todo con la finalidad de mantener el orden dentro del aula. No es de extrañar que el estudiante, en la mayoría de los

---

<sup>1</sup> Esta función tiene larga data en la historia. El pedagogo, en su sentido griego, tuvo el papel de educar la moral de los infantes; cuidador y maestro a la vez, su acción educativa tenía un trasfondo formativo: el del carácter y la virtud (Castiñeira, 1998). Desde entonces, la educación moral y la responsabilidad de velar por ella han sido inherente a la labor docente. ¿No ha sido acaso eso el problema con la actual disciplina educativa que siempre está a la expectativa de la autoridad docente como si solo dependiera de ella?

casos, sienta aversión hacia las normas de conducta, porque le han sido impuestas, muchas veces contra su voluntad y bajo la visión de los docentes, y que debe de cumplir sin quejarse.

Gilbert (1977) plantea con justa razón que esa concepción de disciplina tradicional tiene analogía con los cuarteles de adiestramiento militar, donde el estudiante debe cumplir lo que le pide sin renegar, o sea, la obediencia es la actitud central sobre lo que gira el bienestar de su humanidad y de la clase, la desobediencia, por el contrario, es castigado incluso muchas veces con penas físicas o que van en contra de lo académico.

Las reglas de la disciplina, además, desde la familia son construidas aparte de la conciencia de los niños (Durkheim, 2002), por ellos es que lo lógico y lo que esperan los estudiantes es que sea una autoridad quien las imponga. Esta postura no tiene nada de extraña, dado que la misma figura del estudiante es una construcción que los adultos hacen sus roles, sus deberes y sus derechos son pensadas desde la concepción del adulto y no de los estudiantes (Gimeno Sacristán, 2003).

Esa filosofía de ver la disciplina es lo que Makarenko no compartía, quería verla más allá de las reglas disciplinarias, no concebirla como un medio de control, sino como una formación de la personalidad. En las líneas siguientes se escribirá su pensamiento en torno a ello.

### **La disciplina desde la visión educativa de Makarenko**

La alternativa a la disciplina tradicional descrita se centrará en la teoría y práctica de uno de los grandes pedagogos soviéticos, Antón Makarenko, para quien la disciplina es un pilar para su propuesta educativa de la ciudadanía socialista: un ciudadano responsable, trabajador, colectivo y comprometido con el cambio social.

El pensamiento educativo, entonces, para Makarenko supone que “para educar hay que exigir mucho, no tanto de nosotros mismos cuanto de los educandos, lo que supone la aplicación de una sólida disciplina y una actividad

intensa no carente de refuerzo” (Abbagnano y Visalberghi, 2010, p. 681); en otras palabras, formarse implica sacrificio, esfuerzo y trabajo, sentimiento de deber y espíritu de avanzar hacia una mejor comunidad y sociedad.

Por eso es que el pedagogo Antón Makarenko se quejaba de esa forma tradicional de entender la disciplina. Su propuesta educativa es innovadora, y es una alternativa para hacerle frente a la concepción tradicional de entender y aplicar la disciplina dentro del aula. Esta disciplina que concibe Makarenko (1977a, 1977b, 1980, 2008) se sustenta en la colectividad, en la organización del trabajo y en la responsabilidad individual y común, por lo que el estudiante, en esta concepción, es responsable y asume una convicción participadora en la elaboración y cumplimiento de normas de convivencia.

¿Qué es la disciplina para Makarenko? Para el autor la disciplina no es un medio, sino que un producto de la educación (Makarenko, 1977a). Es decir, es un aprendizaje moral, intelectual y afectivo de los individuos, por ello es que rompe con la visión tradicional que la concibe como un medio y no como un fin. La disciplina es para el actuar de toda la vida y el trabajo, no simplemente para un determinado proceso.

Ahora bien, otra cuestión fundamental es la pregunta ¿por qué es necesaria la disciplina? Aquí la perspectiva más repetida es que se utiliza para contrarrestar las conductas disruptivas y que en teoría van en contra del orden y los buenos valores dentro del aula, por consiguiente, su esencia es coercitiva y sancionadora, no invita a avanzar, sino a mantenerse. Ante esta perspectiva, en los primeros párrafos de sus apuntes sobre la disciplina, Makarenko (1977a) expresa su desacuerdo:

Estoy muy descontento con la disciplina en la escuela. Es la disciplina del "no chilles, no fumes, no ofendas al maestro", y, en general, "no, no y no". Esta es la moral que consagra lo que no debe hacerse. Yo llamo a esto la disciplina de la abstención o la inhibición. (p. 172)

Esta disciplina se basa solo en cuestiones prohibitivas y cuyo incumplimiento es sancionado, y “exige de todo hombre el cumplimiento rápido y exacto de las órdenes y decisiones de la superioridad” (Makarenko, 1980, p. 47). Este tipo de

disciplina, dice el autor, no hace avanzar, por lo tanto, hay que cambiarla por un tipo de disciplina que, más que inhibir, mueva al ser humano hacia adelante, que exija “que no sólo comprenda por qué y para qué debe cumplir una orden, sino que sienta la aspiración activa de cumplirla del mejor modo posible” (pág. 47); asimismo, exige al ser humano algo grande, una responsabilidad no solo con la escuela, sino con la comunidad y con el país (Makarenko, 1977). Por lo tanto, es una disciplina donde la responsabilidad del estudiante trasciende la escuela, implica, y esto es un elemento de primer orden, contribuir a la educación de él mismo y de los demás compañeros de estudio y conciudadanos, de allí que para Makarenko (1977b) la disciplina también debe ser férrea y seria, sino los individuos no serán motivados a considerarla valedera.

Además, para Makarenko la disciplina es colectiva<sup>2</sup>, por lo que no es tan relevante el papel de autoridad del docente, tal como defiende Durkheim (2002). Se va a detener un poco en esto, dado que para entender la disciplina es importante comprender el sentido de la colectividad, la colectividad socialista, pues ella es su origen, la que la alimenta y la desarrolla.

¿Qué se entiende por colectividad? ¿Una agrupación de personas? ¿Un grupo que interacciona entre sí? ¿Puede el grupo de clase en una escuela considerarse colectivo? En su obra *La colectividad y la educación en la personalidad*, Makarenko (1977a) aclara que debemos considerar a la colectividad como un grupo de individuos que se han unido por su propio deseo y voluntad y cuya soberanía de gobierno es igual en todos sus miembros, por consiguiente, exige del individuo insubordinación condicional a los intereses del colectivo. En el caso educativo, el grupo clase sería un colectivo si todos asumen la responsabilidad de cumplir por igual los deberes que les competen, por velar por ello mismo y trabajar por la organización con igual exigencia para avanzar juntos, en consecuencia, aquel

---

<sup>2</sup> “La armazón externa de la colectividad es la disciplina”, llegó a decir Makarenko (1977a, p. 172), ella es la que la protege y la mantiene.

que no tenga la voluntad de trabajar en colectivo sino por intereses individuales, no tiene cabida en ella.

La colectividad incluye igualdad de participación de sus integrantes en el trabajo y en la toma de decisiones, por ello la definición de colectivo está asociado a los principios socialistas como elementos activos y creador de valores para el desarrollo social. De aquí se entiende que la disciplina no es una decisión de una sola persona, en el caso educativo el docente, sino del colectivo, el peso en la toma de decisiones lo tiene todos.

Hay muchas experiencias que narra Makarenko (1977a, 1977b, 1980, 2008) que sucedieron en sus comunas, donde ante actos indisciplinarios fueron los mismos integrantes quienes deliberaron las consecuencias y medidas a tomar, donde incluso la propia voz de él, maestro de la comuna, llegó a ser muchas veces en vano. De aquí se despliega la premisa de considerar a los individuos del colectivo seres pensantes, autónomos y que tienden a la mejora común y social, por lo que se puede decir, en el caso de las aulas, que necesitan la autoridad del docente.

Se denota que esta forma de comprender la disciplina va más allá de lo simplemente normativo y la obediencia a reglas de conducta, ya que exige de los estudiantes iniciativa y voluntad creadora, lo que es resultado de una labor educativa que se desarrolla de manera paulatina (Makarenko, 1980), sin perder de vista que la responsabilidad de contribuir en dicho proceso es de todos, no solo en las gracias sino también en las desgracias (Makarenko, 1977b).

Otro elemento fundamental es que se debe diferenciar el régimen de la disciplina. Se dijo anteriormente que la disciplina es un proceso gradual, un producto de la educación, en otras palabras, no es un medio que la educación emplea para formar a los estudiantes, sino que es un resultado del proceso educativo (Makarenko, 1977a). El régimen, nos dice el autor, es un medio que se utiliza para lograr un objetivo (que en este caso es la disciplina) y está sujeto a cambios dependiendo del nivel de exigencia y del contexto en que se aplica (Makarenko, 1980).

El régimen sí incluye reglas o procedimientos racionales que se deben cumplir, tanto por el docente como por el estudiante, en el caso escolar, de la mejor

manera posible, el cual debe de ser cambiado en su exigencia una vez se haya logrado el objetivo que se pretendía alcanzar (Makarenko, 1980).

El respeto del régimen por el colectivo es fundamental, demuestra la responsabilidad y la voluntad de hacer las cosas organizadas y ordenadas. No debe confundirse el respeto con la obediencia, ya que el respeto es un acto consciente y voluntario de la persona, una persona respeta porque sabe que es necesario, por el contrario, la obediencia tiende a forzar ciertas actitudes hacia situaciones que pueden ir contra la voluntad de las personas.

Para lograr la disciplina a través de un régimen, se debe tener en cuenta varios aspectos esenciales. Primero que la disciplina debe ser exigida, ya que está no aparece por sí sola; en pocas palabras, ella es una creación cultural y moral que ayuda a la convivencia armónica y pacífica en la comunidad, además no se crea solo porque sí, sino para ser cumplida con responsabilidad.

Segundo, la disciplina no debe restringir la libertad, aunque el régimen le limite ciertas actitudes; actuar de acuerdo al régimen implica libertad en el sentido de que fue creado por todos y no de manera impuesta; no son reglas absolutas, estáticas, fuera del contexto en que funcionan, sino que pueden ser cambiadas a la luz de las reflexiones del colectivo.

Tercero, lo colectivo está por encima de lo individual, lo que implica que las acciones individuales repercuten en todas las demás personas. No se trata de salir ganando de manera solitaria, de ser mejor estudiante, sino que es una disciplina para que el colectivo avance, progrese; o se estancan todos, o avanzan todos juntos.

Cuarto, la disciplina ensalza a la colectividad, le da valor, armonía y vida al grupo en general (Makarenko, 1980). En sintonía con el punto tercero, no hay disciplina sin colectividad, no hay progreso sin colectividad, no hay ciudadanía sin colectividad; el todo es más importante que la parte. En este sentido, la colectividad tiene su razón de ser en la cohesión y el trabajo productivo de sus componentes (Abbagnano y Visalberghi, 2010).

Por último, la propuesta del pedagogo soviético busca la formación del autogobierno y autodisciplina. En *Poema pedagógico*, Makarenko (2008) polemiza el concepto de disciplina consciente. Para él, la disciplina consciente no basta para poseer una disciplina auténtica y colectiva, pues esta queda reducida a la comprensión de las reglas y consecuencias del comportamiento; se debe ir más allá, hacia la autodisciplina y el autogobierno, debe ser el propio estudiante quien tenga la voluntad de comprender, pero sobre todo actuar con convicción y responsabilidad para la mejora de su colectividad.

En el caso de las aulas de clase, se debe enseñar a que el estudiante sea autoorganizativo y autodisciplinado, esto implica quitar el componente coercitivo de las reglas; por ejemplo, a que debe entregar tareas, llegar puntual a clases, trabajar de manera participativa y responsable, a mantener limpio y ordenado su salón de clases, lo debe hacer porque tiene la voluntad, el deseo de superación y la convicción de trabajar para el colectivo, y no porque es un deber que le ha sido impuesto para obtener buenas calificaciones.

Todos los elementos expuestos es lo que constituye la disciplina educativa desde el pensamiento de Makarenko, indudablemente un aporte muy valioso para ponerlos en práctica en los centros educativos salvadoreños que necesitan alternativas para superar las crisis disciplinarias que está viviendo.

### **A manera de conclusión**

¿Es posible llevar a cabo la propuesta de Makarenko sobre la disciplina al plano de las escuelas y universidades salvadoreñas? Es la pregunta que hay que tomar en cuenta. Primero, se debe empezar a repensar el grupo de clase ya no como un agregado de individuos que esperan que sean formados, sino como un colectivo, una tarea muy grande que es parte de la idiosincrasia de la educación salvadoreña la figura del docente como autoridad y de los estudiantes como súbditos.

En segundo lugar, empezar a olvidar la imagen que se tiene del docente como la máxima autoridad dentro del aula. Los estudiantes si se les enseña, aprenden a pensar de manera colectiva, a tomar decisiones por ellos mismos en pro de su grupo de clase. Los docentes también deben aceptar la visión que concibe

a los estudiantes como personas capaces de organizarse para mejorar la interacción y el logro de objetivos educativos dentro de la clase.

Como consecuencia de lo anterior, es necesario concebir a la educación como formación intelectual, corporal, afectiva y, sobre todo, moral, esto último una dimensión importante en la formación de los estudiantes, sin embargo, olvidada por la familia y por los centros educativos donde ésta es reducida a lecciones de un listado de valores morales abstractos.

Todos los elementos expresados anteriormente deben ser del conocimiento de los estudiantes, para que éstos, como sujetos importantes del proceso educativo, comprendan el compromiso que recae sobre su participación en el acto pedagógico, con la finalidad de que lo asuman de manera consciente y voluntaria, todo ello para una mejor formación educativa de su persona.

Es indispensable, también, que los docentes sean reflexivos y autocríticos, en el sentido que permitan la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y, a la vez, en el establecimiento de mecanismo democráticos, colectivos y adecuados para la aplicación de la disciplina dentro del salón de clases.

Se concluye que la disciplina es transcendental para la vida de los centros educativos. La propuesta de Makarenko (1977a, 1977b, 1980, 2008) es muy importante para aplicarla a las aulas académicas, ya que éstas por ser un espacio grupal necesitan una disciplina donde todos tengan el mismo nivel de exigencia y compromiso para avanzar hacia una mejor educación.

## **Referencias**

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2010). *Historia de la pedagogía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Castiñeira, A. (1998). Introducción. El Clemente de Alejandría, *El pedagogo* (pp. 7-53). Madrid: Gredos
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis educación

- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México D. F.: Grijalbo
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Herbart, F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura
- Makarenko, A. S. (1977a). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Makarenko, A. S. (1977b). *Banderas en las torres*. Madrid: Planeta
- Makarenko, A. S. (1980). *La educación infantil*. Madrid: Nuestra cultura.
- Makarenko, A. S. (2008). *Poema pedagógico*. Madrid: Akal
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapeluzs
- Picardo, O., Escobar, J. C. y Pacheco, B. (2008). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Centro de investigaciones en Ciencias y Humanidades. CICH

