



REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN

REVISTA SEMESTRAL JULIO-DICIEMBRE 2022

VOLUMEN 1, NÚMERO 2

ISSN: 2958-9347

FUNDADA EN 2022

SANTA ANA, EL SALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ENERO 2023



AUTORIDADES

M.Ed. Roberto Carlos Sigüenza Campos
Decano
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

M.Ed. Rina Claribel Bolaños de Zometa
Vicedecana Decano Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Lic. Jaime Ernesto Sermeño de la Peña
Secretario
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Mtro. Walter Antonio Fagoaga
Coordinador Centro de Investigación Científica
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

CUERPO EDITORIAL



COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

M.Ed. Roberto Carlos Sigüenza
Director ejecutivo
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Mtro. Walter Antonio Fagoaga
Responsable científico
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Licda. Patricia Gabriela Marroquín
Editora general
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Mtro. Manuel Vicente Zometa Bolaños
Coordinador de secciones
Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Licenciado Obed Mejía
Editor filológico
Facultad Multidisciplinaria de Occidente

EQUIPO TÉCNICO

Diseño y diagramación
Arq. Víctor Eduardo Méndez Granadino
Arq. Nataly Andrea Monterroza Landaverde
Lic. Moisés Alberto Salazar Bermúdez

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR INTERNACIONAL

Dra. Mayte Rivero
Docente e investigadora
Cuba

Dr. Santiago Palacios
Docente e investigador
Canadá

Ing. José Rolando Bolaños
UCLA
Estados Unidos

Dr. Lázaro Viera
Docente e investigador
Universidad Pedagógica
Cuba

Esta publicación es editada por el Centro de Investigación Científica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador; a través, de la Editorial Multidisciplinaria. Es de acceso abierto y está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.



Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador
Final Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, Santa Ana, El Salvador
Centroamérica

CONTENIDO



EDITORIAL

La educación superior y su inserción al espacio público, desde el conocimiento 7

Autor:

MEd e Ing. Roberto Carlos Sigüenza Campos

ARTÍCULOS ORIGINALES

**Diagnóstico del cumplimiento de la norma ISO 45001:2018
en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador 9**

Investigadores:

Merling Areli Cortez Hernández

Carlos Wilver Serrano López

**La valoración de las competencias sociales y
el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios 19**

Investigadora:

Karla Onofre Jiménez

Evaluación de la formación de médicos residentes en hospital nacional Santa Ana 33

Investigadora:

Patricia Yanira Quinteros de Valle

Dibujo asistido por computadora desde la perspectiva docente 41

Investigador:

Henry Ernesto Zavaleta Melara

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Desarrollo de habilidades socio-afectivas desde la neurociencia 47

Autor:

Álvaro Porfirio Ortiz

Conceptualización del clasicismo literario 55

Autor:

Francis Osvaldo Mejía Loarca

**Características del aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo y aprendizaje
colaborativo en la universidad 61**

Autor:

Douglas García Rodezno

La semiótica como parte de la enseñanza de la arquitectura	69
<i>Autora:</i> <i>Sara Concepción Centeno Espinoza</i>	
Falta de líneas de investigación científica en la formación académica de la carrera de Arquitectura en la FMOcc Universidad de El Salvador, Santa Ana, El Salvador	75
<i>Autora:</i> <i>Beatriz Vásquez de Aguilar</i>	
Causas más comunes de la violencia intrafamiliar en el municipio de Metapán	81
<i>Autora:</i> <i>Evelyn Elizabeth Rodríguez Mazariego</i>	
El Delito de Tenencia, Portación, Conducción Ilegal o Irresponsable de Armas de Fuego a partir de la reforma del mes de noviembre del año 2021	89
<i>Autor:</i> <i>Rodrigo Alberto Aguirre Espinoza</i>	
SOBRE LA REVISTA	97

EDITORIAL

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INSERCIÓN AL ESPACIO PÚBLICO, DESDE EL CONOCIMIENTO

Autor:

MEd e Ing. Roberto Carlos Sigüenza Camposⁱ

Cuando en el año 1998 se discutió en París Francia el papel de la educación superior, existía una tendencia casi dual en cuanto a hacia dónde debería enfocarse la universidad. En este encuentro auspiciado por la UNESCO, se debatió el gran desafío que representaba para el nuevo siglo esta institución social y, sobre todo, hacia donde deberían enfocarse sus grandes perspectivas.

Por supuesto, el modelo neoliberal, auspiciado por las grandes corporaciones, visualizaron en la educación superior, una pieza más en su pretensión mercantil de ganar, ganar, ganar y sobre todo acumular. Esta perspectiva pujaba desde hace un par de décadas atrás, por reducir el papel de la universidad pública y llevar a toda la educación superior, a ser un mero factor productivo más en el andamiaje de la economía global, dedicada a la producción en masas y el crecimiento económico concentrado en los países con mayores réditos en término de PIB. En contraste a lo anterior, surgió la visión de una educación alternativa, donde la educación superior pública debe jugar un papel protagónico, por el hecho, que, del carácter público de esta, deriva de su interés por cumplir el derecho de todo ser humano a educarse, pero más que ser un reservorio económico, la educación pública tiene el reto de hacer del conocimiento científico un motor del desarrollo, para el bienestar colectivo.

Además, la educación pública tiene una responsabilidad y compromiso hacia el conocimiento científico, pero no con el fin de enriquecimiento y acumulación de valores económicos, sino en su valor social, para darle respuesta a los grandes problemas que se encaran en la actualidad y muchos de los cuales, han sido heredados producto de la falta de coherencia entre el crecimiento económico y la justicia redistributivas del ingreso.

Desde luego, el papel de la educación superior ya no solo es la formación de recursos humanos, la universidad pública y su carácter social, sino en la posibilidad que da la universidad de ser un actor protagónico en una visión de sociedad alternativa, que coadyuve como una de sus bases ineludibles el conocimiento científico y su inserción, bajo las premisas del desarrollo local sostenible, que garanticen el bienestar colectivo y el potencial para mejorar la calidad de vida.

Estos idearios no son una tarea fácil y menos a partir de cómo se ha diseñado la visión de la educación superior, la cual se ha establecido desde una perspectiva mercantil y utilitaria; por ello, la garantía de la educación superior hacia la transformación social y económica con equidad y justicia social, revierte un componente altamente ético y de compromiso, que es asumido en la proporción que se forje la comprensión inequívoca que el rol de cada miembro de la universidad, debe promoverse en términos de ser un actor de cambio social.

ⁱ Decano Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador. Director ejecutivo de la Revista Multidisciplinaria de Investigación (REMI) Correo: roberto.siguenza@ues.edu.sv  <https://orcid.org/0000-0003-0420-8485>

En el caso de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador, tiene como una perspectiva estratégica hacer del conocimiento científico una práctica inherente a su quehacer, ya no solo en términos de su transmisión sino también, de su producción y reproducción; para esto, hay que optimizar el potencial científico de la comunidad académica, generando un ecosistema para el desarrollo de la generación del mismo, lo cual nos llama a un reto el cual ya estamos trabajando.

En esta oportunidad, el segundo número del primer volumen de la Revista Multidisciplinaria de Investigación (REMI), contiene artículos realizados por académicos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, que abordan diversas temáticas, las cuales se pondrán a la disposición del diálogo y el abordaje científico, en función de generar debate público sobre problemáticas de la realidad social, pero con una perspectiva desde el ámbito universitario.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.



ARTÍCULO ORIGINAL

DIAGNÓSTICO DEL CUMPLIMIENTO DE LA NORMA ISO 45001:2018 EN LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

Investigadores:

Merling Areli Cortez Hernándezⁱ

Carlos Wilver Serrano Lópezⁱⁱ

Recibido 13 octubre 2022, aceptado 25 octubre 2022

Resumen

Objetivo: determinar el porcentaje de cumplimiento de los requisitos establecidos en la norma internacional para la gestión y mejora continua de la seguridad y salud ocupacional dentro de las organizaciones, ISO 45001:2018, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. **Método:** se consideró un diseño no experimental, sin manipulación de variables y recolección de datos de forma pasiva, sin intervención del investigador. El alcance se estableció como exploratorio, en el que se indagó sobre el grado de cumplimiento de los requisitos de la norma ISO 45001:2018 en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador. Para la obtención de la información, se trabajó con un diseño de recolección transversal y retrospectiva, ya que sólo se hizo en un momento específico en el tiempo y los acontecimientos, la información documentada es de los meses o años anteriores. **Resultados:** los resultados demostraron que la institución está por debajo de los estándares deseados, en cuanto al nivel de cumplimiento de los puntos establecidos en la norma ISO 45001:2018. De los siete puntos analizados el nivel de cumplimiento osciló entre el 8%, siendo este el contexto de la organización y el 42%, siendo este la planificación. **Conclusión:** tomando en cuenta los resultados totales de los puntos evaluados de la norma, se ha determinado que la institución se encuentra en un nivel muy deficiente de cumplimiento con respecto al estándar internacional.

Palabras clave: ISO 45001:2018, salud ocupacional, Facultad de Occidente.

Abstract

Objective: to determine the compliance percentage of the requirements established by the management and continuous improvement of occupational health and safety within organizations standard for the ISO 45001: 2018, at the Western Multidisciplinary Campus of the University of El Salvador. **Method:** a non-experimental design was considered, without manipulation of variables and passive data collection, without intervention of the researcher. The scope was established as exploratory, in which the level of compliance with the requirements on the ISO 45001: 2018 standard in the Western Multidisciplinary Campus of the University of El Salvador. The information gathering was made by using a cross-

ⁱ Master en Sistemas Integrados de Gestión de la Calidad de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Correo: merling.cortez@ues.edu.sv  <https://orcid.org/0000-0003-1512-2599>

ⁱⁱ Master en Sistemas Integrados de Gestión de la Calidad de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Correo: wilver.serrano@ues.edu.sv  <https://orcid.org/0000-0003-3144-3878>ORCID

sectional and retrospective collection design, since it was only done at a specific moment in time and the events and documented information are from previous months or years. **Results:** the results showed that the institution is below the desired standards, in terms of the level of compliance with the points established in the ISO 45001: 2018 standard. Of the seven points analyzed, the level of compliance ranged between 8%, this being the context of the organization, and 42%, this being planning. **Conclusion:** taking into account the total results of the evaluated points of the standard, it has been determined that the institution is in a very poor level of compliance with respect to the international standard.

Keywords: ISO 45001:2018, occupational health, Western Campus.

Introducción

El establecimiento de los procesos que permitan mantener la seguridad y la salud de los trabajadores y usuarios, debe ser un compromiso firme de toda organización, de acuerdo a Diego et al. (2019) para lograrlo se requiere un sólido compromiso de la alta dirección, herramientas, equipo, personal capacitado y especialmente, estandarizar una serie de procedimientos de trabajo relacionados con la seguridad y salud ocupacional, y sus respectivos procesos de control, comunicación y supervisión.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2017), las investigaciones han demostrado, que tomar acciones orientadas a la prevención de accidentes y enfermedades en los lugares de trabajo, pueden contribuir a reducir el ausentismo por enfermedad en un 27% y los costos de atención sanitaria para las empresas en un 26%.

Por otra parte, la Organización Internacional del Trabajo (2019) estima que cada año se producen 2,78 millones de muertes relacionadas con el trabajo, de las cuales 2,4 millones están relacionadas con enfermedades profesionales. A lo anterior también se le suma, el sufrimiento de las familias de los trabajadores y el costo que implica para las instituciones como pérdidas relacionadas con las indemnizaciones, las jornadas laborales perdidas, las interrupciones de la producción, la formación y la readaptación profesional, y los costes de la atención sanitaria, que representan alrededor del 3,94 por ciento del PIB mundial.

A nivel internacional, una de las primeras normas que trata el tema de la seguridad y salud en el trabajo es la ISO 45001:2018 (Glaesel y Corrie, 2018), se trata de un conjunto de requisitos, orientados a la identificación de su nivel de cumplimiento y mejoras necesarias al Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo. De acuerdo con la Organización Internacional de Normalización (2010):

La norma ISO 45001:2018 especifica requisitos para un sistema de gestión de la seguridad y salud en el trabajo (SST) y proporciona orientación para su uso, para permitir a las organizaciones proporcionar lugares de trabajo seguros y saludables previniendo las lesiones y el deterioro de la salud relacionados con el trabajo, así como mejorando de manera proactiva su desempeño de la SST (p. 1).

En El Salvador, con la creación de la Ley General de Prevención de Riesgos en los Lugares de Trabajo, todas las instituciones públicas o privadas, deben crear su Programa de Gestión de la Prevención de Riesgos (Decreto No. 254, 2010). La Universidad de El Salvador, siendo la única institución de educación superior pública del país, está obligada a dar cumplimiento a dicha normativa; es así, que se aprueba la Política en Seguridad y Salud Ocupacional de la Universidad de El Salvador, la cual obliga que en cada una de sus Facultades se formen Comités de Seguridad y Salud Ocupacional (Acuerdo No. 052/2017-2019 (IX), 2019).

En la búsqueda de darle cumplimiento a la normativa mencionada y normalizar dichas acciones orientadas a garantizar la seguridad y salud de los trabajadores, es que se optó por realizar una investigación para determinar el porcentaje estimado de cumplimiento de los requisitos, en las áreas de la seguridad y salud laboral en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador, de acuerdo con lo que establece el estándar internacional de la norma ISO 45001:2018, relacionada a los sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo.

Este artículo, denominado diagnóstico del cumplimiento de la norma ISO 45001:2018 en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, ha sido extraído de la tesis: Propuesta de guía de implementación del sistema de gestión de seguridad y salud ocupacional para la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador bajo la norma ISO 45001:2018, como trabajo de grado de la Maestría en Sistemas Integrados de Gestión de la Calidad, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

Mediante el uso de cuestionarios se ha determinado el nivel de cumplimiento de cada uno de los indicadores establecidos en la norma, y cuyos resultados pueden ser utilizados para la toma de decisiones, orientadas a garantizar que se cumplan tanto las condiciones laborales de los trabajadores de la referida facultad, así como las condiciones para que los usuarios, tanto estudiantes como otros visitantes, puedan desarrollar sus actividades en un ambiente que no ponga en riesgo su salud e integridad física.

Metodología

Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo sin planteamiento de hipótesis, que tuvo un diseño de investigación no experimental, de tipo transversal que a su vez fue de tipo exploratorio. Las variables no fueron manipuladas; es decir, se

recolectaron datos de forma pasiva, sin que los investigadores intervinieran en su modificación, y solo fueron observadas en su contexto. La búsqueda de información fue retrospectiva, pues se obtuvo información relativa a los acontecimientos e información documentada sucedidos en los meses o años anteriores.

Se realizó una revisión documental y visitas de campo mediante guías de observación; también, se utilizó la intranet institucional, para solicitar el llenado de listas de chequeo vía correo electrónico y formularios de Google; además, se realizó una prueba piloto conformada por 10 trabajadores de la institución y 10 estudiantes; también, se acudió a la revisión de los instrumentos por parte de 3 expertos, los cuales evaluaron su claridad, precisión y la coherencia de las preguntas con la variable objeto de estudio. Partiendo de las observaciones, se superaron las deficiencias y se procedió con la recolección de información.

La información obtenida de las listas de chequeo fue tabulada y procesada en una hoja de cálculo predeterminada; posteriormente, se realizó el cruce de información y análisis de los resultados de las listas de chequeo, los resultados de las guías de observación y los resultados de la revisión documental.

La población objeto de estudio la constituyeron los miembros de Junta Directiva de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador, jefes de unidades, jefes de departamentos, miembros del comité de seguridad y salud ocupacional, trabajadores, estudiantes y visitantes.

El muestreo aplicado para el caso de los 13 miembros de junta directiva, 24 jefaturas, 315 trabajadores y 8 miembros del comité de seguridad y salud ocupacional, fue muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionó el total del universo para cada estrato mencionado. Para el caso de los estudiantes, se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple, de tal manera que, de los 8,356

estudiantes inscritos en el ciclo I/2020, la muestra seleccionada fue de 68 estudiantes.

Los requisitos evaluados fueron los contenidos

en la norma ISO 45001:2018 (ISO, 2010). Los criterios de decisión para valorar el cumplimiento de los requisitos de la norma y la descripción de la valoración, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Criterios de valoración del cumplimiento de los requisitos de la norma

Porcentaje de cumplimiento	Valoración del cumplimiento	Descripción de la valoración
0 - 20%	Muy deficiente	Las gestiones actuales en materia de Seguridad y Salud Ocupacional no son suficientes para el cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales
21 - 40%	Deficiente	Las Gestiones en materia de Seguridad y Salud Ocupacional dan como resultado el cumplimiento mínimo de las normativas. Dejando una brecha aún amplia hacia la garantía de lugares de trabajo seguros para los empleados de la institución
41 - 60%	Aceptable	Existe cumplimiento parcial de las normativas en Seguridad y Salud Ocupacional con muchas oportunidades de mejora
61 - 80%	Satisfactorio	El cumplimiento de las normativas refleja la existencia de condiciones de trabajo seguras a los empleados y empleadas de la institución.
81 - 100%	Muy satisfactorio	El cumplimiento de las normativas se da casi en su totalidad dejando una brecha corta para la mejora

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En el apartado 4, comprensión de la organización y de su contexto hay un promedio de 25.0%, y sobre la identificación de las partes interesadas un 8.5%. Estos porcentajes indican que los factores internos y externos que pueden afectar los objetivos de la seguridad y salud no se tienen identificados, aparte de los trabajadores, no se han considerado otras partes interesadas.

Sobre el subapartado 4.1: comprensión de la organización y de su contexto, al consultar la evidencia documental del Comité de Seguridad y Salud Ocupacional (CSSO) de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (FMOcc), se observó que disponen de planes de acción específico y general, tales como: plan de acción de retorno al lugar de

trabajo después de la cuarentena por la pandemia del Covid-19; sin embargo, este se enfoca en la implementación de medidas preventivas y de control de riesgos biológicos, no es un plan de gestión que implique el resto de los riesgos.

A nivel institucional, disponen del Plan de acción 2020-2021 del Comité Ejecutivo de Seguridad y Salud Ocupacional (CESSO), denotando el interés de velar sólo por la seguridad y salud de los trabajadores como parte interesada, en el marco de la normativa nacional. Sobre este plan, no hay evidencia de que haya sido elaborado en una previa identificación y análisis de factores internos y externos pertinentes a la FMOcc, por lo tanto, no se cumple el apartado 4.1.

Sobre el subapartado 4.2, comprensión de las ne-

cesidades y expectativas de los trabajadores y otras partes interesadas, se determinó que no se cumple, debido a que falta evidencia de que se hayan determinado las necesidades y expectativas de las partes interesadas; además, no existen antecedentes de un sistema de Seguridad y Salud Ocupacional (SSO), en el que se haya determinado el alcance de éste, por lo que el punto 4.3 determinación del alcance del Sistema, y el apartado 4.4 no se incluyó en los instrumentos.

En el apartado 5, liderazgo y participación de los trabajadores, en la alta dirección se demuestra un liderazgo y compromiso del 64% del promedio total. En los promedios parciales de la junta directiva y el CSSO es destacable la coincidencia del 77% de cumplimiento, lo cual se asocia con el conocimiento, que ambos tengan sobre la política y objetivos institucionales sobre la seguridad y salud, no así las jefaturas; ya que, se considera que los jefes son ajenos al tema de seguridad y salud, desconocen de la existencia de una política institucional, sus objetivos y la necesidad de contextualizar una que sea pertinente a las necesidades de la FMOcc; no obstante, coinciden con que la alta dirección apoya el establecimiento y funcionamiento de un CSSO, en ese sentido, hay un compromiso para realizar la eliminación de los peligros y riesgos, y se asegura la participación de representantes por parte de los trabajadores en el CSSO, de acuerdo a lo establecido en la normativa nacional.

Respecto al personal, parcialmente conocen sobre la política institucional, de sus objetivos y estrategias de seguridad y salud en el trabajo, lo cual se refleja en ese 13% del promedio total. En relación con el sector estudiantil, el 76.6% considera que parcialmente se toman en cuenta sus necesidades y expectativas.

El subapartado 5.1 liderazgo y compromiso, se cumple parcialmente, ya que, aunque no se tiene un Sistema, se evalúa en base a la gestión de la SSO realizada en la Facultad, en la cual la alta di-

rección ha estado parcialmente comprometida, observándose coincidencias positivas entre los resultados del CSSO y la Junta Directiva; sin embargo, al considerar la opinión de las jefaturas, esto disminuye, por lo que no es suficiente para establecer que se cumple con el apartado en cuestión.

En relación con el subapartado 5.2 sobre la política de la Seguridad y Salud en el Trabajo (SST), en la revisión documental se observa que existe una política institucional, la cual incluye objetivos y estrategias que van desde el seguimiento a los comités, identificación y control de riesgos laborales, registro y notificación de accidentes laborales, entre otros; sin embargo, no existe una política específica para la FMOcc; por otro lado, si disponen de un programa de gestión definido. Se considera un cumplimiento parcial, pero no suficiente; por lo tanto, este apartado no se cumple.

Sobre el subapartado 5.3, no se agregó a los instrumentos ya que se refiere a la definición de responsabilidades y autoridades para el cumplimiento de la Norma ISO 45001; sin embargo, se observó el reglamento del funcionamiento del Comité, donde se indican las funciones correspondientes a los miembros del CSSO.

En el subapartado 5.4 consulta y participación de los trabajadores, existen documentos que evidencian procesos de participación del personal en las cuestiones de SSO, tal como, convocatorias y actas de reuniones de la elección de sus representantes en la conformación del CSSO. Pero no disponen de todos los procesos que requiere el apartado, por lo que no se cumple.

En el apartado 6, planificación, sobre la alta dirección, para los objetivos de la SST, no se desarrolla un plan que contemple objetivos sobre la SSO, todo lo que tenga que ver con la SST es considerado como una responsabilidad de los miembros del CSSO. Sobre el CSSO, los procesos que realiza para el abordaje de los peligros y evaluación de riesgos, se hacen parcialmente en un 53%,

ya que normalmente se le pone atención al peligro con alta probabilidad de ocurrencia, o cuando acontece un accidente, procediendo a la investigación y toma de acciones correctivas del mismo.

Sobre el sector estudiantil, la percepción que tienen los estudiantes sobre el compromiso para la prevención de lesiones y deterioro de la salud fue un 38·%, en materia de SSO no consideran la existencia de liderazgo y compromiso de prevención. De igual forma, al preguntar si ¿se promueve una cultura para la consecución de aulas y lugares de trabajo seguros y saludables?, un 37% respondió que no, mientras que un 63% considera que se promueve parcialmente.

Sobre el subapartado 6.1.2, se observó en la evidencia documental que en el Programa de Gestión de Prevención de Riesgos Ocupacionales (PGPRO) de la FMOcc, se describen procedimientos para la evaluación y priorización de riesgos y formatos de control; pero, aunque se hayan establecido no se mantienen continuamente, desde el año 2014 no se ha realizado una actualización del programa mencionado, y en los últimos años sólo se observan registros de evaluación de un par de unidades. Por lo anterior, y aunque el CSSO coinciden que en un 100% se cumple, la evidencia documental muestra que se realiza de manera parcial e insuficiente, por lo que no se cumple con este apartado de la norma.

En relación con el subapartado 6.1.3, entre la documentación del CSSO de la FMOcc, no se resguardan procesos sobre la determinación y acceso a los requisitos legales, de acuerdo con el CSSO se cumple en un 63%, por lo tanto, no cumple.

Sobre el subapartado 6.2, se cuenta con objetivos en materia de SSO, los cuales están listados en la política de SSO de la UES; sin embargo, no se cumplen, aunque sí existen algunas acciones encaminadas para ello, como la creación de un CESSO para organizar la fase de planeación en torno a la SSO.

En el apartado 7 apoyo, son destacables los porcentajes asociados a los recursos, con un 33.35%, y la toma de conciencia con un 83%. Mantener y mejorar continuamente la gestión de la seguridad y salud en la FMOcc, es todo un reto debido a que no existe un presupuesto que la asegure; sin embargo, tanto Junta Directiva como el CSSO coincidieron con un 33.35%, que los requerimientos se solventan parcialmente. Lo cual tiene relación con el apoyo de proyectos estudiantiles y docentes de la misma comunidad universitaria. El presupuesto destinado a la FMOcc no incluye un rubro específico en materia de seguridad y salud, desde la Vicerrectoría Académica existen intentos de financiamiento para resolver algunas necesidades urgentes, sin embargo, no es parte de una partida presupuestaria programada.

Por otro lado, sobre la toma de conciencia, todos los miembros del CSSO confirman que en un 100% se les ha sensibilizado sobre la política, los objetivos de la SSO, sobre las implicaciones y consecuencias que conlleva la falta de requisitos de seguridad y salud en lugar de trabajo, sobre la importancia de conocer e investigar los incidentes, identificar los peligros y riesgos para prevenirlos; por otro lado, el personal muestra un 83% en este subapartado, lo que probablemente sea porque las acciones de sensibilización no se han realizado en todas las unidades de la FMOcc.

En relación con el subapartado de comunicaciones, el 42% de los miembros del CSSO consideran que hay procesos de comunicación interna y externa; según la percepción estudiantil, el 70.2% respondió que no existen medios de comunicación donde se les brinde información sobre aspectos de la seguridad y salud en la FMOcc

Al realizar la revisión documental, se determinó que, en cuanto al subapartado 7.1 sobre los recursos, no hay evidencia de un compromiso que garantice el apoyo y mantenimiento de la seguridad y salud en la FMOcc. Sobre el subapartado 7.2,

existe evidencia documentada de la formación que tienen los miembros del CSSO en materia de seguridad y salud ocupacional. En relación con el subapartado 7.4, sobre las comunicaciones, hay información documentada sobre el uso de medios de comunicación interna, tales como las convocatorias de reunión de Comité, y la intranet institucional. Como vías externas, a través de las redes sociales se evidencian algunas acciones en materia de seguridad y salud en el trabajo, tal y como se hace con los otros procesos de la institución, no es una página específica y manejada por los miembros del Comité.

Sobre el subapartado 7.5, que tiene que ver con la información documentada requerida para la eficacia del Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud Ocupacional (SGSSO), no se incluyó en los instrumentos; sin embargo, con la evidencia documental se observó que disponen de material impreso organizado en archivadores manuales para oficina, y Google Drive como medio electrónico. No se encontró ningún manual de organización y control de dicha información, como listas maestras o índices, procedimientos e instrucciones, por lo tanto, este subapartado no se cumple de acuerdo con los requerimientos de la norma.

En el apartado 8, operación, en la institución no existe una planificación y control de los procesos para implementar acciones acordes a su contexto, lo cual se confirma con el 0% del subapartado 8.1 de la norma. En cuanto a la eliminación de peligros y reducción de los riesgos, se observa un 33% de procesos atribuibles al CSSO, sin embargo, se realizan de manera parcial, y cuando se demanda por la ocurrencia de un accidente.

No existen procesos de gestión del cambio, que aseguren la SSO al momento de darse un cambio fundamental en los servicios que brinda la FMOcc. Los procesos de compras y subcontrataciones tampoco están alineados con una gestión y objetivos de seguridad y salud en el trabajo. Se identifica un

12.5% relacionado con la preparación y respuesta ante emergencia, este porcentaje de cumplimiento se puede asociar con las acciones realizadas por los miembros del CSSO, con el apoyo de estudiantes en servicio social.

Del sector estudiantil, un 36.2% respondió que sí sabe cómo actuar en una situación de emergencia, mientras que el 36.2% dijo conocer parcialmente y un 27.7% no sabe qué hacer.

Al consultar la documentación, se observaron registros sobre el análisis de accidentes laborales ocurridos y los recomendables a la Junta Directiva. También se observó, la identificación de peligros y evaluación de riesgos en algunos de los edificios de la FMOcc con sus respectivos mapas de evacuación; sin embargo, esta información es incompleta e inacabada a la fecha, por lo tanto, no se puede confirmar el cumplimiento de este requisito de la norma.

El apartado 9 de la norma, evaluación del desempeño, no se incluyó en los instrumentos, ya que al no existir antecedentes de un sistema de SSO, no se ha determinado el alcance de éste, ni definido indicador para su evaluación; por lo tanto, no cumple. El apartado 10 de la norma, mejora, no se incluyó en los instrumentos, ya que, al no existir antecedentes de un sistema de SSO, tampoco se tiene evidencia sobre su mejora continua; por lo tanto, no cumple.

Discusión de resultados

Se concluye que el cumplimiento de la Norma ISO 45001:2018 en la FMOcc es del 15% como promedio global, de acuerdo con los criterios de cumplimiento descritos en la Tabla 1, se valora muy deficiente. Los resultados finales por cada uno de los requisitos de la norma ISO 45001:2018 se resumen a continuación.

Sobre el requisito 4, contexto de la organización, el porcentaje de cumplimiento del requisito es del 8%, considerado como un nivel muy deficiente.

Aunque en la UES, a nivel corporativo cuentan con planes de acción para gestionar la SSO, estos no son aprobados por la alta dirección, ni contextualizados en cada una de sus facultades, incluyendo la FMOcc.

Sobre el requisito 5, Liderazgo y participación de los trabajadores, se obtuvo un porcentaje de cumplimiento del 25%, no se cumple con ninguno de los apartados de este requisito. Se destaca la falta de involucramiento de la alta dirección con la planificación de la gestión de la SSO, se siguen las directrices del plan y políticas institucionales, en ese sentido, tampoco se han planteado objetivos contextualizados a la FMOcc.

La alta dirección de la FMOcc apoya el establecimiento y funcionamiento de un CSSO; respecto a esto, existe compromiso, pero no es suficiente, debido a las limitantes de tiempo, ya que el personal del CSSO desempeñan sus funciones como una carga adicional al su puesto de trabajo y no siempre se cuenta con personal motivado y capacitado.

Sobre el requisito 6, planificación, se obtuvo un porcentaje de cumplimiento del 42%, es el resultado más alto del resto de los requisitos, en parte porque se han establecido procesos de identificación, valoración y evaluación de los riesgos; sin embargo, faltan procesos que son exigidos por la norma, tal como, determinar el cumplimiento de los requisitos legales, planteamiento de objetivos en materia de SSO contextualizados a la FMOcc.

Sobre el requisito 7, apoyo, se determinó un porcentaje de cumplimiento del 20%, el apartado "Toma de conciencia" parcialmente se cumple para los miembros del CSSO, no así para el resto del personal. Se incumplen los apartados de apoyo de recursos, faltan procedimientos de consulta a la dirección y al personal,

Sobre el requisito 8, operación, se obtuvo un porcentaje de cumplimiento del 10%, son incumplidos todos los subapartados. Ante las situaciones

de emergencia, se han realizado acciones preventivas por terremotos e incendios, como la señalización de la ruta de evacuación en algunos edificios; sin embargo, no hay planes de emergencia que contemplen no sólo una emergencia, sino todas aquellas posibles emergencias de acuerdo al contexto de la organización, con los mecanismos de comunicación y alerta temprana, que permitan una planificación que incorpore los cambios operacionales.

Sobre el requisito 9, evaluación del desempeño, desde el inicio de esta investigación no se contempló este requisito, sin embargo, se confirmó con la evidencia documental que no existen procedimientos de control y medición de la seguridad, que permitan medir el trabajo realizado conforme pasan los años. Se realizan varias acciones, pero no se ha establecido un plan de auditorías internas, ni revisión de parte de la alta dirección. Aún falta definir procedimientos que garanticen la revisión del desempeño anual de la política y objetivos en materia de seguridad.

Sobre el requisito 10, mejora, no se cuenta con parámetros de medición sobre la mejora de la gestión de la SSO. Aunque actualmente no se cumplen los requisitos de la Norma, sí es posible proponer una guía para el cumplimiento de ellos y generar un Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud Ocupacional, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Referencias

- Acuerdo No. 052/2017-2019 (IX). (2019). *Política en Seguridad y Salud Ocupacional de la Universidad de El Salvador*.
- Decreto N° 254. (2010). *Ley General de Prevención de Riesgos en los Lugares de Trabajo*.
- Diego, R., Nidia, B., Sandra, C., Jesús, F., & Gloria, S. (2019). Educación para la salud laboral: Perspectivas teóricas desde la intervención. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 412. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867005/html/>
- Glaesel, K., & Corrie, C. (Abril de 2018). Todo lo que hay que saber sobre la ISO 45001. *Revista de la Normalización Española*. <https://revista.une.org/2/todo-lo-que-hay-que-saber-sobre-la-iso-45001.html#:~:text=Se%20trata%20de%20la%20primera,desempe%C3%B1o%20en%20materia%20de%20SST.>
- Organización Internacional de Normalización [ISO]. (2010). *Sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo — Requisitos con orientación para su uso (ISO 45001:2018)*. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:45001:ed-1:v1:es>
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Seguridad y salud en el trabajo*. <https://www.ilo.org/global/standards/subjects-covered-by-international-labour-standards/occupational-safety-and-health/lang--es/index.htm>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017). *Protección de la salud de los trabajadores*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO ORIGINAL

LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Investigadora:
Karla Onofre Jiménezⁱ

Recibido 20 octubre 2022, aprobado 15 noviembre 2022

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las competencias sociales y su influencia en el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. **El método**, empleado fue cualitativo, de tipo descriptivo y observacional, empleando un muestreo teórico dirigido a sujetos tipos pertenecientes a la carrera de licenciatura en psicología, para lo cual se les giró entrevistas y se hizo observación participante en sus procesos de aprendizaje. **Los resultados**, evidenciaron que existe una valoración sobre el aprendizaje cooperativo en términos de visualizar sus condiciones con la posibilidad de fomentar la colaboración y así, definir los alcances de la formación del estudiante de psicología. **La conclusión**, establece que es necesario fomentar en algunas áreas con mayor énfasis el aprendizaje grupal y así, determinar herramientas para la atención psicosocial con un enfoque comunitario.

Palabra claves: Aprendizaje cooperativo, competencias sociales,

Abstract

The objective of the research was to analyze social competences and their influence on cooperative learning in university students at the Western Multidisciplinary Faculty of the University of El Salvador. The method used was qualitative, descriptive and observational, using a theoretical test aimed at subjects belonging to the undergraduate degree in psychology, for which interviews were conducted and participant observation was made in their learning processes. The results showed that there is an assessment of cooperative learning in terms of visualizing its conditions with the possibility of promoting collaboration and thus defining the scope of the psychology student's training. The conclusion establishes that it is necessary to promote group learning in some areas with greater emphasis and thus, determine tools for psychosocial care, more with a community approach.

Keywords: Cooperative learning, social competences.

Keywords Cooperative learning, social skills, empathy, active listening, tolerance.

ⁱ Licenciada en psicología, Maestra en profesionalización de la docencia superior. Docente Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, Correo: karla.jimenez@ues.edu.sv,  <https://orcid.org/0000-0001-8266-6794>

Introducción

En el área de formación de la Licenciatura en psicología, se abordó con los estudiantes de tercer año de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, las variables asociadas a competencias sociales y aprendizaje cooperativo, a fin de analizar la valoración que se tiene sobre las mismas por parte de estos.

Diversos estudios se han realizado sobre las competencias sociales, sus implicaciones en distintos ámbitos, así como, su importancia para el ser humano, igualmente el aprendizaje cooperativo ha sido objeto de investigación, para determinar cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Carrasco, Rodríguez y Guerra (2019), realizaron un estudio sobre “diseño y experiencia de aprendizaje cooperativo en el área de ciencias”, cuyo objetivo es la innovación en Educación Superior, que debe ser un proceso facilitador para la mejora del aprendizaje del alumnado, para lo cual concluyeron que:

El alumnado está a favor del uso del aprendizaje cooperativo, aunque los resultados de satisfacción obtenidos, pueden indicar, en cierta manera, que todavía los docentes universitarios deben hacer esfuerzos para que los estudiantes sean un elemento activo en su proceso de aprendizaje (p.14).

También, en una investigación realizada por Lobato, Guerra y Apodaca (2015) acerca del “aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo”, hicieron un análisis de cómo el aprendizaje cooperativo presenta una metodología idónea para abordar el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo dentro del proceso enseñanza y aprendizaje universitarios. Los resultados señalan que los estudiantes parecen priorizar las competencias más técnicas o procedimentales (“saber hacer”) sobre las competencias personales y de relación

(“saber ser/ estar”) en su proceso formativo y en la evaluación de su aprendizaje. Este hecho abre una interesante vía de reflexión, sobre las razones que pueden estar detrás de esta concepción y la coherencia de estos resultados con una cultura tradicional y todavía dominante, en la cual se visualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en la trasmisión de conocimientos, y en todo caso, en las habilidades y destrezas técnicas.

Por otro lado, el artículo publicado por Azorín (2018) respecto del “método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”, se refleja que el aprendizaje cooperativo es una práctica educativa que se ha llevado a cabo con gran éxito en las últimas décadas. Se le considera como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI. Los hallazgos encontrados muestran que la estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece para que se asuman responsabilidades, contribuye a la educación para la democracia y promueve un sentimiento de estima hacia la heterogeneidad. Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo impulsa actitudes más positivas hacia la diferencia.

En otra investigación llevada a cabo por Aparicio, Rodríguez y Rena (2016) que se denominó “empleabilidad, profesionalización y competencias sociales ¿qué rol juega la universidad?”, se establece que es importante prestar más atención a los procesos de interacción social que se dan en todos los espacios, además de prestar más atención al plano relacional y a las competencias vinculadas a él. Dichas competencias, a las que suelen llamar «sociales», influyen en las posibilidades de logro de los sujetos, sean estudiantes o ya graduados. Dando como resultado que las competencias sociales son factores de mayor peso en el fracaso y logro, si no son suficientemente formadas pueden llegar a ser preocupantes, por el alto grado de homogeneización que caracteriza la dinámica en las

aulas.

En el estudio realizado por Naranjo (2006) llamado: "Evolución de la competencia social", destaca que las competencias sociales, están directamente relacionadas con la regulación emocional. Los datos evidenciaron, que la conducta social y el ambiente adaptativo, evidentemente se han retroalimentado. Tanto el comportamiento social ha producido cambios estructurales y funcionales en las especies, como tales cambios han dado la probabilidad de la presentación de comportamientos sociales particulares para la supervivencia.

La investigación efectuada por Sánchez, Parra y Peña (2019) titulada: "experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior, percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social", señala que la competencia social incluye destrezas fundamentales para las relaciones sociales de calidad, en el ámbito personal y profesional. Se identifica al aprendizaje cooperativo como un método efectivo para cumplir con lo planteado. La información encontrada confirma que los estudiantes perciben que, a través del aprendizaje cooperativo, se desarrolla su capacidad de interacción social y, por tanto, se asume que valoran muy positivamente este tipo de estrategia metodológica para lograrlo. A pesar de eso, las habilidades mejor valoradas son las que se relacionan con el ámbito cognitivo y se relega a un segundo plano, aunque con escasa diferencia, las destrezas de carácter emocional.

Así mismo, la investigación desarrollada por Ortiz (2007) sobre: "Posibilidades y limitaciones de la metodología del aprendizaje cooperativo en la universidad", manifiesta que cuando se escoge un método activo participativo e incluso llamativo para los estudiantes, no siempre se consigue que lo enseñado sea pertinente, actualizado e incluso políticamente ético. Lo mismo sucede con la actitud de los estudiantes, ya que, si bien algunos métodos contribuyen a que se muestren más interesados al

momento de aprender, esto no necesariamente es un indicativo de la calidad y profundidad de dichos aprendizajes.

Los resultados encontrados establecen que, en la metodología del aprendizaje cooperativo, se tiene que superar limitaciones en relación a la formación tradicional de los maestros, prácticamente la mayor parte de la literatura sobre aprendizaje cooperativo se centra en las características y lo que se pretende lograr con éste. Lo que implicaría dejar las concepciones preconcebidas sobre el aprendizaje.

También, en un estudio elaborado por Plaza, Requena y Álvarez (2016) titulado "La competencia social de jóvenes universitarios y mayores", revela que la educación en competencia social debe ir emparejada a la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las edades, de forma que los sujetos desarrollen la empatía a la vez que adquieren información, conocimientos y establecen creencias sobre el mundo que les rodea. El estudio determinó que la competencia social es mejor valorada cuando los sujetos del estudio de ambos grupos (mayores y jóvenes), se evalúan a sí mismos que cuando valoran al grupo de iguales; no obstante, es importante destacar que cuando evalúan al grupo fallan en la empatía. Cuando comparamos los grupos de jóvenes y mayores, observamos que al referirse a sí mismos los resultados son semejantes; sin embargo, los jóvenes presentan mayor dificultad en el uso de las habilidades sociales relacionadas con el autocontrol, mientras que los mayores lo hacen en las habilidades que tienen que ver con el control de estrés.

En definitiva, las investigaciones que se han realizado tanto de las competencias sociales, como el aprendizaje cooperativo, muestran que su implementación es de importancia para mejorar el aprendizaje del alumnado. El cambiar la metodología tradicional de aprendizaje de carácter individualista, por una en que se priorice la integración y

cooperación de un grupo de estudiantes a pesar de la diversidad, requiere también que en los docentes haya una reestructuración de su formación profesional que permita tal fin. Lo que sigue siendo, objeto de estudio de varias investigaciones.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, concebido por Hernández, Collado & Baptista (2014), como una orientación hacia la interpretación de la subjetividad de los actores, quienes, a partir de la entrada en su mundo particular, establecen imaginarios colectivos sobre sus vidas.

Con respecto al método, se utilizó un diseño fenomenológico que permitirá explorar, descubrir y comprender las experiencias vividas por los estudiantes de tercer año de la licenciatura en psicología, que valoraran las competencias sociales y el aprendizaje cooperativo.

Las técnicas utilizadas en la investigación fueron las siguientes:

- Entrevista: como herramienta de recolección de información, es una forma específica de interacción social y muy útil para recabar información, sobre esto Hernández, Collado & Baptista (2014) exponen: “Es como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403). En ese sentido, la técnica se comprende como una interacción entre dos sujetos, previamente acordada y con un objetivo
- Observación: es un tipo de actividad, en la se mira con mucha atención para adquirir un tipo de conocimiento, sobre esto, Alvarado Canales y Pineda (1994) lo explican como: “Registro visual de lo que ocurre en una situación real, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con algún esquema previsto y según el problema que se estudia” (p.126).

Los instrumentos que se utilizaron para recabar la información fueron los siguientes:

Entrevista semi-estructurada. Se caracteriza en no seguir una lista rígida de preguntas, dando lugar a la formulación de nuevas interrogantes, según se va desarrollando el diálogo entre dos o más personas, al respecto Ardebol y Beltrán (2003) establecen que:

En la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello de igual forma se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada (p.18).

El tipo de muestreo que se utilizó fue por conveniencia, en el cual se selecciona la muestra porque es accesible y conveniente para el investigador, en cuanto a eso Mejía Navarrete (como se citó en Scribano y Zacarias, 2007) plantea que:

La muestra por conveniencia es el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria. Las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad. No se especifica claramente el universo del cual se toma la muestra. Por consiguiente, la representatividad estructural es nula, no se consideran las variables que definen la composición estructural del objeto de estudio. (p. 34).

Se seleccionó 7 estudiantes de tercer año de la carrera de licenciatura en psicología, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, para formar parte de la investigación.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de la licenciatura en psicología.

- Estudiantes de tercer año.
- Que estén cursando el ciclo II, año 2020 y que estén trabajando en una actividad grupal.
- Estudiantes de la licenciatura de psicología, pero que no estén cursando el tercer año.
- Estudiantes que no cursan el segundo ciclo.
- Estudiantes que por diversas razones realicen las actividades de forma individual.

La validación de los instrumentos de la investigación que son la entrevista semi estructurada y la lista de cotejo, con sus respectivos objetivos e indicaciones, fue realizada por dos expertos, uno de ellos un profesional experto en métodos de investigación y otro profesional con licenciatura en psicología.

Para la recolección de la información, se contactó con los estudiantes que formaron parte de la investigación, se les explicó en qué consistía y sus objetivos, asegurando la completa confidencialidad, garantizando el anonimato, para que tuvieran completa libertad, fueran sinceros y francos en dar sus opiniones y contar sus experiencias sobre la temática del estudio. Luego se procedió a la administración de los instrumentos tanto la entrevista semi estructurada, que consta de 6 preguntas sobre la empatía, 6 preguntas sobre la escucha activa y 6 preguntas sobre la tolerancia, también se aplicó la lista de cotejo, que consta de 10 indicadores, para identificar la conducta de los participantes durante la entrevista.

Para el procesamiento de la información se elaboró una matriz de análisis de resultados, dicha matriz se estructuró de la siguiente forma: al lado izquierdo las preguntas del instrumento, en la parte superior, los estudiantes que participaron en la investigación identificados con número correlativo como estudiante 1, estudiante 2, hasta el estudiante 7. En lo que respecta a la guía de observación, se distribuyó en el lado izquierdo los 10 indicadores, registrándose con las categorías de SI-NO y la co-

lumna del lado derecho con la categoría de observaciones.

El análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista semiestructurada, se hizo con base en los planteamientos teóricos de diferentes autores plasmados en el marco teórico, las experiencias contadas por los estudiantes que formaron parte de la investigación y los objetivos trazados del estudio, además del análisis realizado con la aplicación de la lista de cotejo, observando la conducta de cada participante durante la entrevista.

Para la presente investigación, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Se protegió la identidad de los estudiantes que formen parte del estudio.
- A los estudiantes participantes se les informó sobre los objetivos de la investigación.
- Se garantizó la confidencialidad de la información que los estudiantes proporcionaron y que esta solo fue utilizada estrictamente para la investigación.
- Que la información proporcionada sólo será utilizada para beneficiar el desarrollo de investigaciones realizadas en el país.

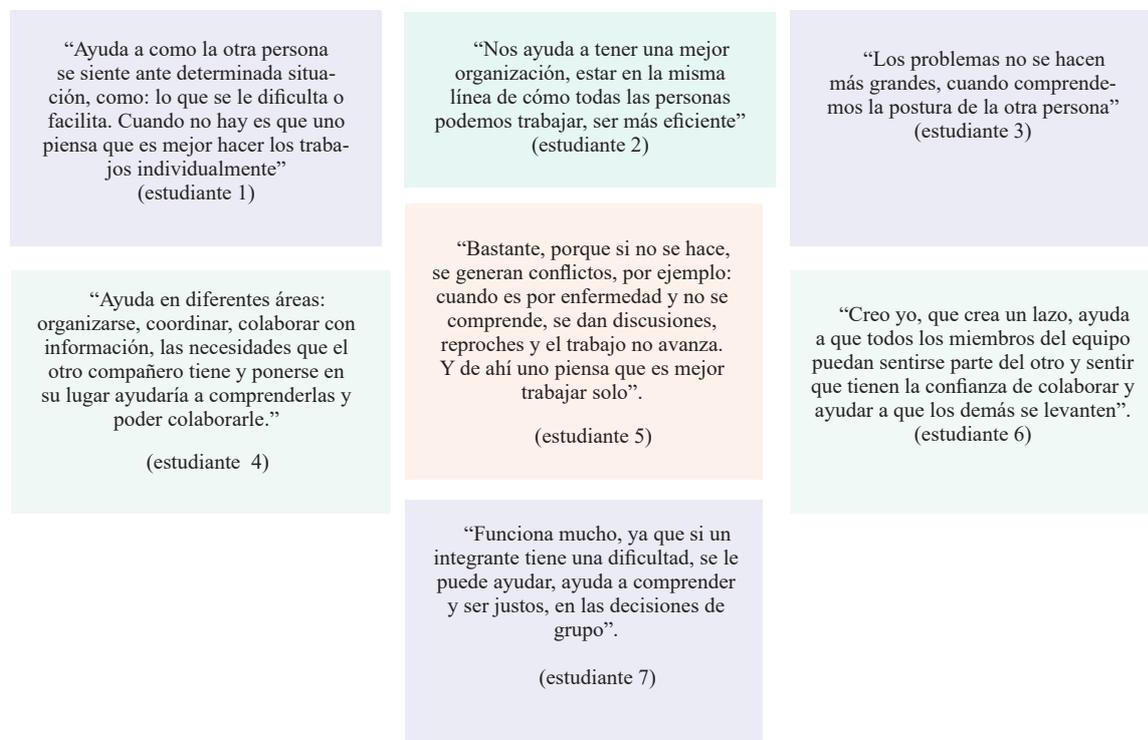
Resultados

En este apartado se consideran los resultados de la entrevista realizada a 7 estudiantes de la carrera de licenciatura en psicología, de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente. La información se presenta bajo el enfoque cualitativo, y se organizó en función de varios aspectos importantes que se abordaron durante las entrevistas.

Categoría: competencias sociales

Subcategoría: empatía

Cuadro 1. Respuestas de los estudiantes de tercer año de psicología, sobre empatía



Con base en lo anterior, se puede determinar que la empatía es una competencia social que es base importante para el aprendizaje cooperativo, haciendo que el aprendizaje no sea mecánico, sino que el proceso se disfruta, trabajando con varios compañeros independientemente de sus diversas formas de pensar, como lo menciona Vygotsky (1978) “se requiere de la interacción social, para entender que el otro tiene sentimientos y pensamientos de forma única” (p.62).

Esto conlleva, no solo a que se sientan bien al trabajar con ese grupo, también porque las ideas que aportan son valoradas y por lo tanto tomadas en cuenta; como lo mencionan Martin y Boeck (1997) al explicar la empatía como: “la capacidad de percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas” (p.87). Se reconoce la importancia de estos y todo lo que pueden dar para ayudar a otras personas o como en este caso, en el

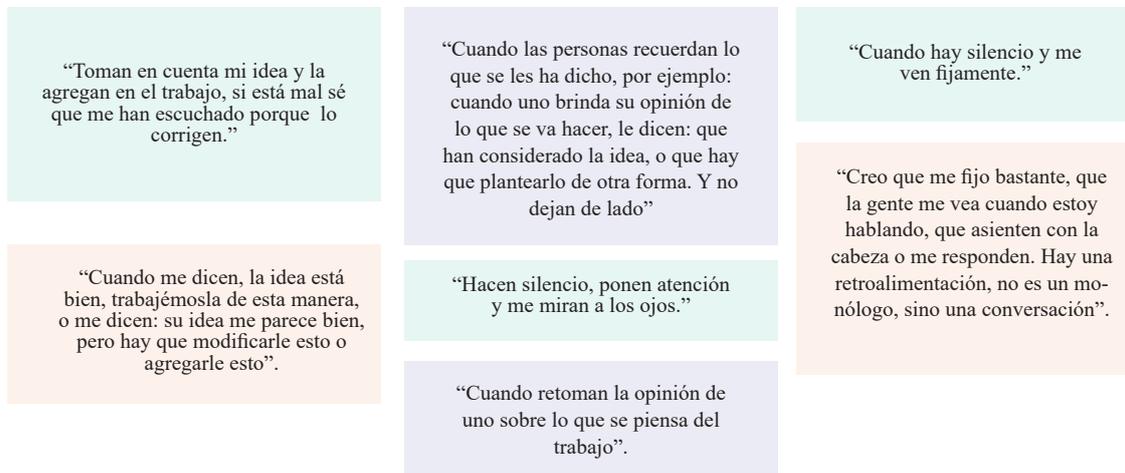
aprendizaje. Reconociendo como contraparte, que cuando en el grupo no hay empatía, se generan conflictos que afectan negativamente los resultados, porque esto genera que el grupo invierta sus energías discutiendo y no trabajando.

Por lo tanto, tomar en cuenta lo que piensa un compañero valorando sus ideas, crea un clima de confianza que permite trabajar de forma más ordenada y eficaz, también comprueban este punto, cuando son capaces de analizar un tema sin pelearse.

Categoría: competencias sociales

Subcategoría: escucha activa

Cuadro 2. Respuestas de los estudiantes de tercer año de psicología, cuando reconocen que están siendo escuchados



A demás, la empatía según los resultados, es fundamental desde el inicio, durante el proceso y la finalización del aprendizaje, debido a que permite trabajar mejor, establecer mejores relaciones interpersonales y cuando un compañero presenta una dificultad, que ha compartido con todo el grupo y se considera justificada, se le comprende y ayuda; concerniente a esto, también expresaron que cuando un compañero no da sus aportes, no colabora en las actividades, tienen ausencias frecuentes y no las justifica, son expresiones de falta de empatía, ocasionando problemas dentro del grupo, esto hace que el trabajo se retrase, y al final se refleja en los resultados. Cuando esto sucede mencionan que tiene un efecto en todo el grupo y comienzan a surgir personas que tratan de imponerse ante los demás, surgen habladurías que van empeorando los problemas y alterando la convivencia de los integrantes.

Asimismo, la empatía es una competencia social que es base importante para el aprendizaje cooperativo, trabajando con varios compañeros indepen-

dientemente de sus distintas formas de pensar. Al no haber empatía los conflictos constantes hacen que se desarrolle apatía al trabajo en grupo e incliniéndose por preferir el trabajo individual.

En los resultados obtenidos de la entrevista, los estudiantes expresan que no puede haber escucha activa, sino se pone atención, que solo así se puede identificar si a un compañero le cuesta expresarse y poder ayudarle complementando el discurso con palabras, parafraseando lo que dice y preguntarle si eso era lo que trataba de decir, o llegar hasta el punto de hablar a solas con la persona, en caso que no funcionen las anteriores.

En definitiva, esto tiene que ver primero en reconocer cuando están siendo escuchados o no. Exponiendo sobre este aspecto, que lo identifican cuando los demás integrantes hacen silencio, les miran fijamente, pero sobre todo, porque toman en cuenta su idea, retroalimentan e incluso lo reconocen porque hay reacciones diciéndoles ya sea que han acertado o que se han equivocado, eso les comprueban que no solo simplemente escucharon,

sino que lo han hecho activamente, reflexionando lo que han expresado, sacando sus conclusiones y valoraciones de sus ideas.

Con respecto a lo anterior, también expresan que hay pautas conductuales para demostrarle a la otra persona que le escuchan y asegurarle que se puede expresar libremente, sobre lo cual, Vivas, Gallego & González (2007) expresan: “en la escucha activa se pueden distinguir conductas observables y no observables” (p. 52). Entre estas pautas de conducta que los estudiantes mencionan están: silencio cuando la persona habla, el contacto visual, estar frente a la persona, no utilizar el celular mientras se desarrolla la conversación.

Estas conductas, son importantes para que la persona sienta seguridad, que todo lo que dirá será percibido, pero sobre todo valorado y tomado en consideración.

Pero también, es importante enfatizar, que la escucha activa no solo se refiere cuando se presta atención a ideas, argumentos con los que se está de acuerdo o con los cuales se identifica. También es

cuando lo que la otra persona dice, no es compatible con las ideas o creencias de quien está escuchando, en este sentido, aseguran que con escuchar a la otra persona no les hará cambiar de opinión, pero demostrará que respeta lo que dice, aunque no esté de acuerdo. Los estudiantes expresaron que, si las posturas llegan a tal punto de no ser concilia- bles, interviene todo el grupo, votando y eligiendo la mayoría, esto con el fin de evitar conflictos

Para los estudiantes, la escucha activa, no solo crea un clima de confianza para que las personas hablen libremente sin temor a ser juzgadas o ridiculizadas por sus ideas, de igual forma contribuye al aprendizaje cooperativo, a lo que Gravié & Espino (2001) refieren: “el aprendizaje cooperativo hace posible la igualdad de oportunidad de descubrir por ellos mismos el valor de trabajar juntos” (p.13). Esto se refleja cuando al estar atentos a lo que la otra persona está hablando, les ayuda a reconocer la participación y el aporte que da, para mejorar el trabajo ocasionando una satisfacción de todo el grupo, al obtener los resultados esperados.

Categoría: competencias sociales

Subcategoría: Tolerancia

Cuadro 3. Respuestas de los estudiantes de tercer año de psicología, sobre la tolerancia.

<p>“Estar a la disposición de las diferentes ideas que puedan tener las personas, pero que no perjudiquen la vida de alguien. Aceptar variedad de pensamientos y tener una cierta comprensión y empatía de las diferencias.”</p>	<p>“Todos podemos tener diferentes ideas, sobre un tema, aceptar lo de la otra persona y le comparto el mío. Tratar de respetar y comprender el significado de diferentes cosas.”</p>	<p>“No tener prejuicios hacia determinados temas o determinadas personas. Respetar los puntos de vista de cada quien.”</p>
<p>“Empatizar con las ideas de las demás personas y entender que hay diversidad de ideas y creencias.”</p>	<p>“Sería el hecho de poder escuchar las ideas de otros independiente que sean diferentes a las mías y poder estar dispuesto a hacer cambios, no cerrarse, buscar el bien común.”</p>	<p>“Ser capaz de entender que no solo soy yo, que no gira alrededor de mí, el mundo, ser capaz de aceptar las ideas diferentes de los demás, aunque yo no las acepte como parte de mis creencias, pero, soy capaz de respetar su vida y su filosofía.”</p>
	<p>“Poder recibir opiniones de los demás, poder sentarse y discutir sobre diferentes cosas, no cerrarse a diversos temas, aprender de los demás.”</p>	

El escuchar opiniones, incluso con las que no se está de acuerdo, es una expresión de la tolerancia. Como lo menciona la UNESCO (1998): "somos seres humanos y nos humanizamos al convivir y como existen muchas maneras de vivir juntos nos hacemos humanos en la diversidad" (p.18). Al relacionar esto, con lo que caracteriza es tener una mente abierta y flexible, lo que los estudiantes reconocen como respetar y empatizar con las diferencias y la diversidad, no cerrándose a las cosas diferentes, solo por el simple hecho de no comparar esa forma de pensar o ver e interpretar el mundo.

Los estudiantes dijeron, que las características de una persona abierta y flexible son de empatía, que debe ser fundamental tener conocimiento sobre ciertos temas para comprender a las personas, ya que los prejuicios precisamente se basan en el desconocimiento, dar una opinión, o tomar una postura ante determinado acontecimiento o grupo de personas sin conocer realmente como son, más allá de la etiqueta, por lo tanto capaz de dialogar, que la persona reconozca que tiene su propio esquema de valores y principios, pero que igualmente reconoce que las demás personas también lo tienen y pueden diferir uno de otro, pero no por eso uno de los dos deja de tener validez ante los valores y principios del otro, y la otra característica es la prudencia, que ayuda a reflexionar lo que se hará y dirá. Sobre esto UNESCO (1998) manifiesta: "la diversidad socio-cultural de los alumnos se manifiesta en valores y actitudes" (p.25).

Lo anterior, se relaciona cuando hay diferencias de ideas en el grupo y no hay punto de convergencia entre ellas, lo que suelen hacer es por votación, aclarando que la idea que se votó como válida y la que se incluirá en el trabajo, debe ser basándose en la teoría y que la otra persona no se molestará por eso.

Además, las diferentes formas de pensar y opiniones, a lo contrario de lo que se suele suponer

no son problemas, sino que al contrario cada quien aporta su creatividad, lo que enriquece el trabajo, lo mejora y los resultados son satisfactorios. Lo que sí expresaron es que cada integrante del grupo debe coincidir en la idea de compañerismo, responsabilidad y empatía; si esto no se tiene, las diferencias en la forma de pensar al lugar de enriquecer, se convertirán en un obstáculo, para aprender y tener buenos resultados, porque crearán un clima hostil, olvidando que el trabajo es grupal, ya que las diferencias las toman como algo personal, haciendo más grandes los problemas.

Lo anterior, se relaciona cuando hay diferencias de ideas en el grupo y no hay punto de convergencia entre ellas, lo que suelen hacer es por votación, aclarando que la idea que se votó como válida y la que se incluirá en el trabajo, debe ser basándose en la teoría y que la otra persona no se molestará por eso.

Por consiguiente, para los estudiantes, la tolerancia es fundamental, ante la diversidad de formas de pensar y comportarse, dado que la diversidad en sí, no es problema, al contrario, si se sabe aprovechar es una forma de mejorar cualquier aprendizaje y actividad porque se aprovechan las capacidades, creatividad e ideas distintas a las de otra persona, que se complementan al tomarlas en cuenta y en definitiva mejoran los resultados. Sobre esto como lo dice Pernilla (2016) "la tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias" (p. 18). De no ser así, al no haber tolerancia la diversidad deja de ser una oportunidad y se convierte un obstáculo para el trabajo en grupo y por lo tanto el aprendizaje.

Discusión de resultados

En relación al papel de las habilidades sociales en el contexto del aprendizaje cooperativo, los resultados reflejan que los estudiantes valoran que las competencias sociales son importantes en su aprendizaje y que estas les facilitan no solo el

trabajar con otras personas, sino que también los resultados son los esperados e igualmente reconocen que sin estas competencias no podrían trabajar con otras personas y mucho menos obtendrían el éxito que esperan en su aprendizaje, que la cooperación es fruto de las competencias sociales, sin estas cooperar no sería posible. Por supuesto todo esto enmarcado en la interacción social. Como lo menciona Vygotsky (1978) “el aprendizaje no debe considerarse una actividad solamente, sino más bien social” (p.31). Lo cual esto a los estudiantes les ha permitido, valorar que cuando se preocupan por sus compañeros, los escuchan atentamente y aceptan que la otra persona puede pensar completamente diferente a la suya, se facilita el trabajo en grupo.

Pero los estudiantes también hacen la valoración, que, al no tener competencias sociales, no hay cooperación, surgen diversos problemas, que no solo dificultan la interacción social, sino también trabajar en grupo, esto perjudica los resultados y va enraizando la concepción individualista de la educación (trabajar en solitario).

Al realizar el análisis de la valoración que cada estudiante hace de las competencias que se abordaron en esta investigación como: la empatía, escucha activa y tolerancia, las opiniones de los estudiantes reflejan que son fundamentales en la interacción social y aprendizaje, en el caso específico de la empatía, los estudiantes están conscientes que no preguntar y valorar los aportes hace apático al compañero, después evita participar y resultan mal evaluados. Sobre esto Martin y Boeck (1997) lo describen como: “No es ninguna casualidad que la empatía, juega un papel cada vez más importante tanto en lo profesional como en la vida privada” (p.88). Con base a lo anterior, tomar en cuenta las opiniones de los compañeros valorando sus ideas, crea un clima de confianza que les permite trabajar de forma más ordenada y eficaz, también comprueban este punto, cuando son capaces de analizar un tema sin pelearse.

A demás, la empatía según lo expresado por los estudiantes es fundamental desde el inicio, durante el proceso y la finalización del aprendizaje, debido a que les permite trabajar mejor, establecer mejores relaciones interpersonales y cuando un compañero tienen una dificultad que ha compartido con todo el grupo y este considera justificada, se le comprende y ayuda; concerniente a esto, también expresaron que cuando un compañero no brinda sus aportes, no colabora en las actividades, tiene ausencias frecuentes y no las justifica, son expresiones de falta de empatía, ocasionando problemas dentro del grupo, esto hace que el trabajo se retrase, y al final se refleja en los resultados. Cuando esto sucede, mencionan que tiene un efecto en todo el grupo y surgen personas que tratan de imponerse ante los demás, se generan malentendidos, empeorando los problemas y alterando la convivencia de los integrantes.

Concerniente a la competencia social de la escucha activa, los estudiantes reconocen que no pueden identificarse aciertos o errores, acuerdos o desacuerdos, sin concentrarse en lo que una persona está diciendo. Ante esto, los estudiantes expresaron que sin la escucha activa no se podría corregir a tiempo para no dañarse todos. Los estudiantes reconocen que escuchar atentamente ideas con las que no están de acuerdo, no es fácil, como lo mencionó un estudiante, que ante situaciones como esta, a veces reacciona impulsivamente e interrumpe a quien está hablando, pero que esto genera abordarlas a tiempo y decidir como grupo, esto con la finalidad de no perjudicar el trabajo y los resultados, los problemas se dan no solo con la persona que se difiere, sino también con todo el grupo, por lo que está aprendiendo a controlarse. E igualmente, en caso contrario, escuchar atentamente, también les permite distinguir las equivocaciones, ya que, al suceder esto, solo conlleva a reproches y culpas entre los integrantes del grupo.

La tolerancia que fue la otra competencia social investigada, los estudiantes consideran que es fun-

damental, ante la diversidad de formas de pensar y comportarse, dado que la diversidad en sí no es problema, al contrario, si se sabe aprovechar es una forma de mejorar cualquier aprendizaje y actividad, porque se aprovechan las capacidades, creatividad e ideas distintas a las de otra persona, que se complementan al tomarlas en cuenta y en definitiva mejoran los resultados. Sobre esto como lo dice Pernilla (2016): "la tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias" (p. 18). De no ser así, al no haber tolerancia la diversidad deja de ser una oportunidad y se convierte en un obstáculo para el trabajo en grupo, y, por lo tanto, para el aprendizaje.

Por lo tanto, los estudiantes estiman que las competencias sociales, específicamente: la empatía, escucha activa y tolerancia, son muy importantes no solo para obtener buenos resultados, sino también para el aprendizaje, ya que permite que se reconozca que, lo que otro compañero piensa y dice es igual de importante a su propia forma de pensar y hablar también.

Lo anterior, conlleva a que es importante escuchar lo que una persona dice, prestando atención y expresándose con el lenguaje corporal, para que la otra persona sienta que sus ideas son reconocidas y tomadas en cuenta, aunque sea para decirles que se han equivocado, eso también es un reflejo de que fueron escuchados. La tolerancia les ayuda a reconocer que hay muchas formas de pensar y expresarse, y reconocerlo no anula o cambia su propia forma de pensar y hablar; esto es fundamental, ya que en el aprendizaje cooperativo los alumnos establecen una interdependencia positiva, aprenden a trabajar en comunidad, escuchando y valorando todas las opiniones, por muy opuestas que sean, pero eso, no implica perder la propia individualidad, tener su propio criterio y forma de pensar.

Es más, en relación al aprendizaje cooperativo, los estudiantes valoran que la responsabilidad in-

dividual es clave para obtener una responsabilidad colectiva; por lo tanto, en este tipo de aprendizaje es tan importante la individualidad como la colectividad, uno y otro no son contrapuestos, al contrario, se complementan y son necesarios para lograr los objetivos trazados que representan los intereses de cada integrante. Por lo tanto, como dicen los estudiantes, aceptar la diversidad les ayuda a reconocer las capacidades que tiene cada integrante del grupo, eso mejora cualquier actividad que estén desarrollando.

En definitiva, los estudiantes también reconocen que estas competencias no son fáciles de aprender, y que al no desarrollarse originan muchos problemas al interior del grupo, que no hay colaboración, más bien los problemas se vuelven personales, ocasionando que algunos integrantes traten de imponer su forma de pensar como la única y aceptada, rechazando lo que digan los demás y justificándolo con que están equivocados o que comprendieron mal. Cómo lo menciona la UNESCO (1998) "la intolerancia conlleva a un mecanismo, de colocar al otro en el campo del error y de lo falso, lo deslegitimamos como ser pensante considerándose un ignorante, hasta francamente peligroso" (p. 16). Provocando entonces, que el clima de trabajo se vuelva desfavorable para el aprendizaje, se obtienen malos resultados, los conflictos empeoran y se establece la idea que es mejor trabajar individualmente.

Finalmente, los resultados revelan que, para el aprendizaje cooperativo, son esenciales competencias sociales como la empatía, escucha activa y tolerancia, ya que dan las condiciones para que se establezcan relaciones interpersonales de apoyo mutuo, como lo expone Vygotsky (1978) "todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (p.47). Lo que conlleva que el desarrollo cognitivo de las personas, no puede realizarse de manera individual, ya que se requiere de la cooperación de los demás para que este se desarrolle.

Referencias

- Aparicio, M., Rodríguez, G., y Rena, M. (2016). Empleabilidad, profesionalización y competencias sociales ¿qué rol juega la universidad? *Revista Gestión Universitaria en América Latina - GUAL*, 9 (4), 239-254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3193/319349825013>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53700305>
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL (161), 181-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13258436011>
- Carrasco Acosta, M., Rodríguez Pulido, J., Guerra Santana, M., y García Jiménez, P. (2019). Diseño y experiencia de aprendizaje cooperativo en el área de Ciencias. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (38), 211-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243161557013>
- Gravié, R. y Espino, M. (2001). *El ABC del aprendizaje cooperativo* (2ª. ed.). Edit. TRILLAS.
- Hernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Lobato Fraile, C., Guerra Bilbao, N., y Apodaca Urquijo, P. (2015). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1 (1), 377-387. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851779038>
- Martin, D., Boeck, K. (1997). *EQ qué es la inteligencia emocional*. EDAF.
- Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2 (1), 159-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67920112>
- Ortiz Espinoza, M. (2007). Posibilidades y limitaciones de la metodología del aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (9), 113-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4761/476150828007>
- Pernilla, S. (2016). *¿Quién eres? Un libro sobre la tolerancia*. Océano.
- Plaza Carmona, M., Requena Hernández, C., y Álvarez Merino, P. (2016). La competencia social de jóvenes universitarios y mayores. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1 (2) 153-159. ISSN:0214-9877.
- Sánchez Marín, F., Parra Meroño, M., y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, (147), 87-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5257/525762354005>
- Scribano, A., y Zacarias, E. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial General Gerardo Barrios.
- UNESCO (1998). *Un viaje para recorrer de la intolerancia a la tolerancia*.
- Vivas, M., Gallego, D., González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones editoriales.

Vygotsky, S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO ORIGINAL

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE MÉDICOS RESIDENTES EN HOSPITAL NACIONAL SANTA ANA

Investigadora:

Patricia Yanira Quinteros de Valleⁱ

Recibido 12 octubre 2022, aprobado 25 octubre 2022

Resumen

Objetivo: evaluar las condiciones en las que se desarrolla el proceso formativo de los Residentes de las especialidades médicas del Hospital Nacional de Santa Ana, en el año 2021. **Método:** se utilizó un diseño descriptivo, transversal con enfoque cuantitativo. Se aplicó el instrumento PHEEM para los médicos residentes y un cuestionario para docentes clínicos que fueron respondidos de forma voluntaria y anónima, además se hizo la validación de instrumentos. En la encuesta PHEEM para la evaluación de los ambientes educacionales, el puntaje oscila entre 0-160 puntos y en el caso de los docentes clínicos se evaluó cuatro dominios los cuales son: Factores personales y académicos del docente, además los factores personales y académicos del alumno. **Resultados:** la encuesta PHEEM, fue contestada por 66 residentes y el puntaje obtenido fue de 75.28 / 160 puntos, que corresponde a una percepción de un ambiente educativo con muchos problemas, la autonomía obtuvo 28.4 puntos (56) (visión negativa del rol de cada uno), la enseñanza 28.5 (60) (necesidad de algún reentrenamiento) y apoyo social 18 (44) (lugar poco placentero). La encuesta a docentes clínicos incluyó 16 docentes, quienes evaluaron negativamente aspectos como el interés académico del residente, la empatía de los residentes, las condiciones sobre los espacios físicos y los recursos didácticos con los que se cuenta. **Conclusiones:** la investigación se ubicó en un ambiente educacional con muchos problemas dentro del Hospital Nacional de Santa Ana, dicha percepción es más negativa que positiva, lo que coincide con la percepción del docente clínico quien evaluó negativamente los factores explorados, identificando aspectos que se deben mejorar.

Palabras clave: Médicos Residentes, ambientes educacionales, Encuesta PHEEM

Abstract

Introduction: The educational environment has a real influence on the results, satisfaction, and quality of residents' training; therefore, it is important that they are considered during the training process of medical specialists. Among the instruments available for AE measurement, we have the PHEEM (Post-graduate Hospital Educational Environment Measure) survey, which is recognized as a reliable measurement instrument. **Objective:** This research aims to evaluate the conditions in which the training process of the Residents of the medical specialties of the Hospital Nacional de Santa Ana is developed during the year 2021. **Method:** Descriptive, Transversal Design with a qualitative approach. The PHEEM instrument was applied to medical residents and a questionnaire was responded to by clinical professors, which were answered voluntarily and anonymously. In addition, the instruments were validated. In the case of the PHEEM survey, the score ranges between 0-160 points, and in the case of clinical professors,

ⁱ Doctora en medicina, departamento de medicina, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.
Correo: patricia.quinteros@ues.edu.sv,  <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2785-4087>

four domains were evaluated, which are personal and academic factors of the professor, and personal and academic factors of the student. **Results:** The PHEEM survey was answered by 66 residents and the score obtained was 75.28 out of 160 possible points. The survey for clinical professors included 16 participants who negatively evaluated aspects such as academic interest, empathy of the student, conditions of physical spaces, and the teaching resources available in the teaching hospital. **Conclusions:** The research places the teaching hospital as an educational environment with many problems, and its perception by the residents as more negative than positive, which aligns with the perception of the clinical professors, who negatively evaluated the personal and academic factors of the resident, identifying aspects that should be improved.

Keywords: Medical residents, Educational environments, PHEEM instrument

Introducción

Evaluación de la formación de médicos Residentes del Hospital Nacional de Santa Ana

El objetivo de este ensayo es evaluar las condiciones en las que se desarrolla el proceso formativo de los médicos residentes de las especialidades médicas en el Hospital Nacional de Santa Ana. Este documento académico es producto de la investigación desarrollada como requisito para optar a la Maestría en Administración de la Educación, dicha investigación se resume en sus principales resultados desde la perspectiva de los médicos residentes y los médicos docentes del hospital.

Medir el ambiente educacional es una referencia clave ya que este tiene influencia en la calidad de formación de los futuros especialistas. Existen instrumentos estandarizados para medir la satisfacción de los Residentes y esta tiene una relación directa con el ambiente educacional, para la investigación en el Hospital Nacional de Santa Ana se utilizó la encuesta PHEEM (Postgraduate Hospital Educational Environment Measure) un instrumento de medición de confiabilidad para este fin.

En los ambientes educacionales hospitalarios es donde se desarrollan los aprendizajes de los médicos residentes, no todos poseen ambientes educacionales positivos para el aprendizaje, actualmente hay poca investigación respecto al proceso de for-

mación de las residencias médicas en el país, incluyendo los ambientes educacionales donde estas se desarrollan. Muchos de estos médicos residentes formados como especialistas son cuestionados por la población debido no solo a la calidad de especialistas formados, sino también a la calidad de atención sanitaria que reciben de ellos. Por lo anterior, este estudio es el primero de su tipo en el Hospital Nacional de Santa Ana, con el cual se pretende conocer el ambiente educacional del Hospital escuela, para fundamentar una línea de base y proporcionar información sobre los procesos formativos, sus desafíos y áreas de mejora.

El cuestionario PHEEM se compone de 40 ítems que se responden con una escala de Likert de 5 opciones: Desde completamente de acuerdo 4, a completamente en desacuerdo 0. Los ítems 7, 8, 11 y 13 contienen enunciados negativos, por ello las puntuaciones deben invertirse. Globalmente puntuaciones altas (160) corresponden con percepciones más positivas PHEEM mide 3 dominios:

- La percepción de la Autonomía, con 14 ítems que puede alcanzar una puntuación máxima de 56 puntos.
- La percepción de la enseñanza, 15 ítems con una puntuación máxima de 60 puntos.
- La percepción del apoyo social, 11 ítems con una puntuación máxima de 44 puntos.

Tabla 1. Interpretación global de la encuesta PHEEM

Puntaje PHEEM global	Interpretación
0-40 puntos	Ambiente educativo muy pobre
41-80 puntos	Ambiente educativo con muchos problemas
81-120 puntos	Ambiente educativo más positivo que negativo, con espacio para mejorar
121-160 puntos	Ambiente educacional excelente

Nota: PHEEM (Postgraduate Hospital Education Environment Measure).

Tabla 2. Interpretación por dominios de la encuesta PHEEM

Dominio	Puntaje	Interpretación
Dominio 1: Percepción de la Autonomía	0-14 puntos	Muy pobre
	15- 28 puntos	Una visión negativa del rol de cada uno
	29-42 puntos	Una percepción más positiva del trabajo de cada uno
	43-56 puntos	Percepción excelente del trabajo de cada uno
Dominio 2: Percepción de la enseñanza	0-15 puntos	Calidad muy pobre
	16-30 puntos	En necesidad de algún reentrenamiento
	31-45 puntos	Encaminado en la dirección correcta
	46-60 puntos	Profesores modelos

Dominio 3: Percepción del soporte social	0-11 puntos	Inexistente
	12-22 puntos	Lugar poco placentero
	23-33 puntos	Más pros que contras
	34-44 puntos	Un ambiente bueno y apoyador

Nota: PHEEM (Postgraduate Hospital Education Environment Measure).

Realizar un estudio de investigación sobre el proceso formativo permitió obtener un diagnóstico situacional de las especialidades médicas, así como detectar las áreas de mejora y el aseguramiento de la mejora continua de la calidad de formación de médicos especialistas, para que puedan integrarse al sistema nacional de salud de forma efectiva, de manera que llenen las necesidades de atención en salud que demanda la población. Hasta la fecha, el Hospital cuenta solo con información de las evaluaciones académicas de los Residentes por parte de los departamentos hospitalarios, lo suficiente para la toma de decisiones estratégicas, la realización de esta investigación brinda un gran aporte a la institución, que va desde los resultados diagnósticos hasta los planes de mejoramiento de las escuelas formadoras, para reducir brechas y para contribuir a la mejora de la calidad de los profesionales en salud.

Consideraciones conceptuales

Las residencias médicas en El Salvador incluyen algunas sub especialidades y las 4 especialidades básicas; Medicina, Cirugía General, Pediatría y Gineco-obstetricia.

Se entiende como “residencias médicas” al sistema educativo que tiene por objeto completar la formación de los médicos en alguna especializa-

ción reconocida por su país de origen, mediante el ejercicio de actos profesionales de complejidad y responsabilidad progresivas, llevados adelante bajo supervisión de tutores en instituciones de servicios de salud y con un programa educativo aprobado para tales fines. Los sistemas de salud de los países descansan en buena parte en los especialistas y en los médicos residentes, y los ministerios de salud invierten una suma de dinero importante anualmente para cubrir las plazas de los residentes, ya que este es el ámbito desde donde surgen las nuevas generaciones de especialistas (Organización Panamericana de la salud, 2011), en el caso del país:

En El Salvador, desde los inicios de las Residencias Médicas en los años sesenta, el proceso de selección depende de las normativas y programas académicos en los hospitales correspondientes, los mismos hospitales emitían el diploma de especialista una vez transcurridos tres años de residencia. Desde el año 2004, la ley de Educación Superior del Ministerio de Educación estableció que debía ser una Universidad la que certificará y emitirá el título de Especialista después de aprobar el programa universitario respectivo durante los años de Residencia en determinado hospital (p.23.).

Antes de 2004, las Universidades, en coordinación con el hospital escuela respectivo, determinaban la metodología de selección de Residentes, habiendo al menos 10 procesos de selección diferentes con el resultado de un muy irregular nivel académico de ingreso, inconsistente capacidad psicológica para adaptarse al estrés, discriminación de ciertos hospitales escuela (al haber diferentes exámenes y fechas de los mismos, los candidatos se examinaban en varios hospitales prefiriendo los de tercer nivel), presencia de residentes en especialidades que no eran de su preferencia pero que ofrecían empleo (Flores, 2015).

Residencias Médicas

El Hospital san Juan de Dios de Santa Ana fue fundado por una hermandad de personas de corazones altruista en el año 1823, oficialmente inició labores el 6 de mayo de 1848, según decreto legislativo de fecha del 6 de marzo del mismo año, actualmente tiene categoría de hospital escuela donde se da formación de especialistas médicos.

La historia de El Salvador influye directamente en la formación de las residencias médicas, se marca la separación del sistema educativo y la formación de recursos en salud. Añadiendo a lo anterior, existieron diversos acontecimientos que influyeron directamente en las residencias médicas, las cuales se pueden dividir en:

La denominada época de oro años 60's, hasta 1975: marca el enfoque de las residencias médicas en Latinoamérica. Se enmarca esta época como la constitución del principal hospital nacional del país, con un origen de enfoque de atención con caridad. Hospital sede del inicio de las residencias médicas en las disciplinas básicas: pediatría, Gineco-obstetricia, medicina interna y cirugía (López Recinos Ramírez Díaz, 2013).

Surgimiento de otros centros de formación especializados orientados a la atención de grupos vulnerables como son: Hospital de Niños Benjamín

Bloom (pediatría), Hospital Nacional de Maternidad, así como la creación de la atención basada en la seguridad social.

Periodo de preguerra, guerra civil y postguerra inmediata en El Salvador (1975 a 1996), es un periodo de represión, movimientos democráticos, respaldando a la lucha social, política, legal y electoral, marcan en las residencias médicas la separación con la universidad, institución intervenida militarmente en diversas ocasiones, causando además 75 pérdidas de recurso humano capacitado; así también, docentes importantes en la historia hospitalaria y abandono por parte de la universidad de las áreas clínicas. (López Recinos Ramírez Díaz, 2013). Así mismo, cabe mencionar la migración de médicos al extranjero y apertura de las universidades privadas, se centra el seguimiento de las residencias en las áreas hospitalarias, además de la metodología en formación y reglamentación en cada establecimiento hospitalario.

El Reconocimiento de las Residencias Médicas: posterior a los acuerdos de paz, se desarrolla una reconstrucción social, se da el paso a la creación de la Ley de Educación Superior (2004). Con la llegada del 2009 inicia una reforma de salud en El Salvador, que marca propuestas para la coordinación de las residencias con el inicio de una nueva normativa (430), a la mejora de la enseñanza y propiciar la rectoría de las residencias médicas" (López Recinos & Ramírez Díaz, 2013).

Por otra parte, desde la década de 1950, se ha propuesto incrementar las técnicas docentes que permitan variar más allá del tradicional estilo de conferencia (que se considera pasivo para el estudiante), procurando un proceso de aprendizaje más activo; además, se debe tener en cuenta que la brecha generacional ha aumentado, ya que la capacidad de planeación de los programas universitarios es constantemente retada por la disponibilidad de nuevas herramientas informáticas, entre otros recursos tecnológicos. Es relevante que se generen

las competencias apropiadas en los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área de ciencias de la salud y en particular, en los programas de residencias médicas (Nava-Zavala, 2017).

Al mismo tiempo, el residente decide qué especialidad va a realizar, renuncia por ello al ejercicio de la medicina general y se compromete con la especialidad elegida desarrollando el aprendizaje de conocimientos, destrezas y valores propios de la especialidad, en la institución que considera más adecuada para su desarrollo profesional y en donde pueda, además, ser de utilidad a los pacientes y a la sociedad.

El residente tiene la opción de escoger la especialidad que le interesa y asume por ello la forma de trabajo de cada institución. Además, debe reconocer las obligaciones y los deberes para con la universidad a la que se incorporó en cada curso y también deberá cumplir con las regulaciones y cultura de la institución sede; también debe aceptar y participar en una excelente interrelación con maestros, compañeros y residentes de los diferentes años de cada residencia, además de establecer una adecuada comunicación con el personal de salud donde esté llevando el programa. En todo este proceso, el residente mostrará un alto grado de madurez en todos los sentidos, exteriorizando un comportamiento acorde a un profesional de la medicina.

Las residencias médicas en muchas instituciones se comportan por lo general de la misma manera, crean una inercia en los diferentes cursos, muchas veces sin realizar los cambios necesarios cuando existen modificaciones o nuevas reglas que seguir. Los profesores también en ocasiones, siguen considerando una falsa solidez en el formato de la residencia médica bajo su jefatura, y continúan produciendo y egresando especialistas sin los conocimientos necesarios para ejercer en forma adecuada la especialidad, y lo hacen sin que exista una

verdadera autocrítica o una autoevaluación en el proceso de educación, aun cuando estén en conocimiento de problemas, defectos y debilidades que generan, con frecuencia, conductas inapropiadas, y más grave aún, se dificulta obtener las metas planeadas.

Los hospitales sede, las instituciones universitarias y los profesores también suelen imponer su sistema de educación sin estar actualizados, llevando a cabo prácticas docentes no vigentes ni la aplicación de los métodos didácticos modernos, es decir, sin reformar los diferentes programas de especialidad. Solo las residencias que se actualizan y se adaptan a los tiempos son las que cumplen adecuadamente con sus objetivos y en general, las que permiten formar médicos especialistas con el perfil establecido para cada especialidad” (Rodríguez Weber & Ramírez, 2016).

Ambientes Educativos Hospitalarios

El ambiente educacional (AE) es el escenario donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en la práctica clínica durante la residencia médica, la cual debe evaluarse constantemente a fin de asegurar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje” (Molfino, Merino, Medina, & Gauna, 2018). En lo que concierne a “El término residente proviene del latín *residens*, y se utiliza para nombrar a la persona que vive en un determinado espacio, o al empleado, funcionario o estudiante que vive en el lugar donde tiene su empleo o cargo.

Hace 50 años este concepto era textual, los médicos residentes vivían en el hospital incluso en los días no laborables, pero el proceso evolutivo, lo poco rentable de esa situación y lo poco saludable que resultaba para algunos han generado que este formato se transforme al periodo en que el médico en formación en cualquiera de las especialidades médicas debe dedicar la mayor parte de su tiempo y esto por varios años, de acuerdo con cada programa de residencia. El residente debe tener

disponibilidad completa de tiempo para que pueda adquirir los conocimientos, destrezas y valores sin perder de vista que el periodo en que se encuentra es de educación en servicio (proceso de estudio-aprendizaje en el mundo real, apoyando la atención de los pacientes), que permitirá que al finalizar dicho período habrá éxitos, fracasos, sufrimientos, enfrentamientos intelectuales, diálogos personales, cuestionamientos interiores y personales, se tenga por resultado un médico especialista con las competencias necesarias para el ejercicio profesional" (Rodríguez Weber & Ramírez Arias, 2016)

Cómo Aprende el Médico Residente

Actualmente se tiene muchas expectativas sobre la calidad de los especialistas formados en los hospitales escuela del país, en el proceso enseñanza aprendizaje existen desafíos crecientes para mejorar las competencias técnicas de los especialistas. El aprendizaje del residente se realiza a través del trabajo que desarrolla en diferentes contextos laborales como: la planta del hospital, el quirófano, el centro de salud, la participación en congresos o en comisiones, etc. Aun así, este desempeño tiene que complementarse con metodologías que conlleven actividades específicas, para desarrollar aquellas competencias que no se pueden trabajar de forma planificada y explícita en el día a día como el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, la gestión de las emociones, entre otros (Morán -Barrios, Ruiz de Gauna, Ruiz Lázaro, & Calvo, 2020).

En el caso de la formación de los residentes donde los escenarios educativos van más allá de un aula, existen otras metodologías activas dirigidas a favorecer estos aprendizajes para alcanzar una formación integral, como el aprendizaje basado en problemas, el método de caso y de proyectos, los incidentes críticos, la gamificación, los juegos de rol o el libro del residente.

Se ponen en juego diferentes áreas del conocimiento para dar solución a un problema (que puede abarcar desde la célula a la salud pública).

Las temáticas pueden ser muy variadas desde el estudio de una nueva enfermedad, a cuestiones éticas relacionadas con la práctica profesional, un problema que se ha detectado y que está relacionado con el uso de determinado medicamento, entre otros (Morán -Barrios, Ruiz de Gauna, Ruiz Lázaro, & Calvo, 2020).

Conclusión

El mejoramiento de los ambientes educacionales de las residencias médicas contribuye al fortalecimiento de la calidad de atención de la población. En esta investigación se encontró que los residentes catalogan de forma global al Hospital San Juan de Dios con un ambiente educacional con muchos problemas por lo que este tipo de investigaciones identifica los factores como: La insatisfacción que se encontró basado en la percepción de los residentes que existe una cultura de avergonzar, discriminación por su condición de residente, además no cuenta con un proceso de inducción de residentes de nuevo ingreso, los espacios físicos para docencia son inadecuados y deficiencias en los recursos didácticos y tecnológicos.

También en esta investigación se encontró que la percepción de docentes y residentes sobre el proceso formativo es negativa, el docente consideró al residente apático, pasivo, con poco interés en las actividades académicas y en los pacientes y el residente considera que el docente clínico no aprovecha las oportunidades de aprendizaje, con pocas destrezas como mentores, lo que evidencia de forma importante la insatisfacción de ambos actores claves del proceso enseñanza aprendizaje; además, la brecha generacional entre docente clínico y residente está causando impacto negativo en la formación de especialistas.

Las condiciones en las que se desarrollan los procesos formativos de las especialidades médicas también son afectadas por los horarios asignados para actividades académicas, caracterizadas en el hospital escuela como inadecuadas desde la

percepción de los residentes, ya que no hay seguimiento del residente que presenta fallos, no hay retroalimentación por parte de los docentes, por lo que el tiempo asignado a actividades académicas lo consideran no adecuado a las necesidades del

Residente, por su parte el docente clínico acepta en su percepción que en su mayoría las asesorías se brindan solo al residente que lo solicita.

Referencias

- Acosta Gómez, Y., Borges Oquendo, L. D., & Añorga Morales, J. A. (2018). Las especialidades médicas y el comportamiento humano de sus coordinadores desde la óptica de la Educación Avanzada. *Panorama. Cuba y Salud*, 97.
- Flores, R. (2015). Lecciones aprendidas en la aplicación de una metodología consensuada de selección de residentes a nivel nacional en El Salvador. *Investigación en educación médica*, 5.
- López Recinos, J., & Ramírez Díaz, J. (junio de 2013). *Evolución y situación actual de las residencias médicas en El Salvador, algunos aportes para el análisis de la viabilidad de la reforma del sector salud 2009 a marzo 2013*. <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/19279>
- Molfino, L., Merino, L. A., Medina, M., & Gauna, N. T. (2018). Evaluación del ambiente educacional en la residencia de Clínica Pediátrica en un Hospital de Referencia. *Educación Médica*, 1.
- Morán -Barrios, J., Ruiz de Gauna, P., Ruiz Lázaro, P. M., Calvo, R. (2020). *Metodologías complementarias de aprendizaje para la adquisición de competencias en la formación de especialistas y actividades profesionales confiables*. *Educación Médica*, 329.
- Nava-Zavala, A. H. (2017). Innovación e investigación docente en los programas de Residencias Médicas. *El Residente*, 30-31.
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). *Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas*, N°5.
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). Residencias Médicas en América Latina. Serie: *La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas*, N° 5, 8.
- Rodríguez Weber, F. L., & Ramírez, J. L. (2016). ¿Tenemos claro lo que es la residencia médica? *Acta médica Grupo Ángeles*, 1.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO ORIGINAL

DIBUJO ASISTIDO POR COMPUTADORA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Investigador:

Henry Ernesto Zavaleta Melaraⁱ

Recibido 8 de octubre 2022, aprobado 27 octubre 2022

Resumen

Objetivo: Analizar la percepción del sector docente respecto al Dibujo Asistido por Computadora en la resolución de proyectos incorporados en la formación del estudiante de Arquitectura de la Universidad de El Salvador, en Santa Ana, El Salvador. **Método:** se trata de una investigación con un enfoque cuantitativo basada en el método lógico-deductivo, cuyo propósito fue conocer la opinión de los docentes de la carrera de Arquitectura respecto a la utilización de sistemas CAD, tanto en el sector estudiantil como en el sector docente. **Resultados:** los resultados del trabajo evidenciaron que el Dibujo Asistido por Computadora es un elemento fundamental del proceso de enseñanza en la carrera de Arquitectura, que al igual que todo recurso disponible, presenta ventajas y desventajas desde los distintos escenarios de aplicación. **Conclusión:** la percepción del docente respecto a los sistemas CAD en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofrece un punto de partida para la formulación de estrategias, que incorporen las herramientas digitales propias del arquitecto en los ambientes virtuales que caracterizan a la educación en la actualidad.

Palabras clave: CAD, Arquitectura, Dibujo por Computadora

Objective: To analyze the perception of the Educational Sector regarding Computer Aided Drawing in the resolution of projects incorporated in the training of the Architecture student of the University of El Salvador in Santa Ana, El Salvador. **Method:** it is a research with a quantitative approach, based on the logical-deductive method, whose purpose was to know the opinion of the teachers of the Architecture career, regarding the use of CAD systems both in the student sector and in the teaching sector. **Results:** the results of the work showed that Assisted Drawing by Computer is a fundamental element of the teaching process in the Architecture career, which, like any available resource, has advantages and disadvantages from the different application scenarios. **Conclusion:** The teacher's perception of CAD systems in the teaching and learning process, offers a starting point for the formulation of strategies that incorporate the architect's own digital tools in the virtual environments that characterize education today.

Keywords: CAD, Architecture, Computer Drawing

ⁱ Arquitecto, Departamento de Ingeniería y Arquitectura, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador.
Correo: henry.zavaleta@ues.edu.sv : 0000-0002-4941-2407

Introducción

La carrera de Arquitectura en la Universidad de El Salvador se ha visto en la necesidad de ofrecer al estudiante de pregrado una formación académica con modalidad semipresencial, como consecuencia de la pandemia por Covid-19. El Blended Learning, conocido también como aprendizaje híbrido, semipresencial o combinado, es un modelo de instrucción que entrelaza elementos de la clase presencial y el aprendizaje en línea (Servín, 2020). Este modelo de instrucción adoptado por la carrera de Arquitectura, orienta el desarrollo del cincuenta por ciento de las actividades académicas en espacios físicos adecuados según las necesidades de las diferentes áreas disciplinares de la carrera, mientras que otro cincuenta por ciento de las actividades académicas son desarrolladas a través de plataformas virtuales, enfocadas al aprendizaje sincrónico y asincrónico.

En este nuevo escenario de la enseñanza, el rol del docente de Arquitectura adquiere una nueva dimensión que busca integrar las herramientas y técnicas de enseñanza presenciales ya conocidas, con nuevas tecnologías para la enseñanza remota que exigen un mayor protagonismo en los ambientes virtuales y por extensión, el perfeccionamiento en el manejo de las tecnologías propias de la arquitectura. Area, et al. (2010) plantean que: “en este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos” (p. 10). Es por ello que Díaz y Hernández (2002), consideran que:

La función del maestro no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva (p. 3).

En ese sentido, el proceso de enseñanza en plataformas virtuales generó en los sectores docente y estudiantil, la necesidad de profundizar en el área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), para lograr un aprendizaje significativo en sintonía con las tecnologías propias de la arquitectura.

Los cambios que las TIC están provocando en la definición del espacio de enseñanza-aprendizaje, implican la definición de un entorno que tiene dimensiones físicas (centros educativos) unidas a un espacio en red o virtual, soportado a través de las redes de telecomunicaciones y elaborado con nuevos recursos tecnológicos (programas, herramientas, materiales electrónicos, etc.) (Salinas, 2008). De acuerdo con lo anterior, el estudiante de Arquitectura en el escenario de aprendizaje hace uso de los programas, herramientas y materiales propios de las plataformas educativas, pero también de programas y herramientas inseparables a su carrera, entre ellos el Dibujo Asistido por Computadora, el cual cobra un mayor interés para el estudiante y el docente, pues a diferencia del dibujo a mano, el dibujo digital se integra de manera eficaz a los entornos virtuales seleccionados para complementar las actividades académicas de la modalidad presencial.

En relación con Dibujo Asistido por Computadora, Spencer, et al. (2002), mencionan que: “en la actualidad, un sistema CAD típico está formado por dos partes: una estación de trabajo y un programa informático. Juntos transforman la idea del diseñador, en configuraciones geométricas precisas, tridimensionales por computación” (p. 36). A partir de esta idea, cuando hablamos de programas informáticos, es necesario tomar en cuenta la dimensión de estos recursos, de acuerdo con Sommerville (2005):

Muchas personas asocian el término software con los programas de computadora. Sin embargo, yo prefiero una definición más

amplia donde el software no son solo programas, sino, todos los documentos asociados y la configuración de datos que se necesitan para hacer que estos programas operen de manera correcta (p. 5).

En ese sentido, para una adecuada implantación del Dibujo por Computadora en la carrera de Arquitectura, la capacidad del equipo de cómputo que procesará las instrucciones es tan importante como el software seleccionado para el dibujo de planos. De acuerdo con Plazola (1977) "en el dibujo de planos se emplean símbolos para hacer representaciones, sistemas de acotaciones y escalas gráficas y numéricas" (p. 266). Este planteamiento explica el gran interés que existe por parte de la comunidad universitaria de la carrera de arquitectura, hacia la utilización de softwares que permiten expresar estos símbolos y sistemas con mayor eficiencia que las técnicas tradicionales de dibujo a mano.

La eficiencia del uso de los sistemas CAD no solo beneficia al estudiante, también genera beneficios para el sector docente que han sido evidenciados a través del presente trabajo. Al realizar la revisión de literatura no se encontraron estudios de este tipo desarrollados en el área de arquitectura para la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, razón por la cual se consideró necesario un estudio de la percepción del sector docente involucrado en el uso de las herramientas propias del dibujo digital.

Método

El trabajo ha tenido un enfoque cuantitativo, haciendo uso de una consulta realizada mediante formularios de Google, con un cuestionario estructurado de cinco preguntas abiertas, cuyo objetivo fue conocer la opinión sobre el Dibujo Asistido por Computadora, en el desarrollo de las actividades académicas en las cinco áreas disciplinares de la carrera: Tecnología de la Construcción, Teoría e Historia, Representación, Urbanismo y Diseño, durante las actividades semipresenciales del Ciclo II del año académico 2022. Sampieri et al. (2014) menciona que:

Muestrear es el acto de seleccionar un subconjunto de un conjunto mayor, universo o población de interés para recolectar datos a fin de responder a un planteamiento de un problema de investigación", sosteniendo que "la realidad es que en diversas ocasiones se toman las decisiones de muestreo con base en los recursos disponibles, la oportunidad y el tiempo (p. 567).

Con base en la idea anterior, se estableció un muestreo no probabilístico, enfocándose en los docentes a cargo de las áreas disciplinares en estudio, cuyas materias incorporan tanto las TIC como el Dibujo Asistido por Computadora.

Tabla 1. Docentes encuestados por área de formación disciplinar

Área disciplinar	Sexo	Cantidad
Tecnología de la Construcción	Femenino	1
Teoría e Historia	Femenino	1
Representación	Femenino	1
Urbanismo	Masculino	1
Diseño	Masculino	1
	Total	5

Fuente: elaboración propia a partir del estudio.

Resultados

A partir de la muestra seleccionada, se empleó la encuesta como técnica de investigación apoyada en el cuestionario como instrumento de recolección de datos, el cual fue dirigido de forma virtual a través de la plataforma Google Forms. Se analizaron los resultados de las cinco preguntas contestadas por los miembros del sector docente, organizando los resultados en tres escenarios principales: el conocimiento del sector docente sobre Dibujo Asistido por Computadora, la percepción del docente respecto a las ventajas y desventajas del Dibujo Asistido por Computadora, en el desarrollo de las actividades prácticas del estudiante bajo su tutoría y, finalmente, la valoración del papel que desempeñan los sistemas CAD en el proceso de instruir al estudiante en el marco del aprendizaje híbrido.

Conocimiento del Dibujo Asistido por Computadora

Dentro del grupo de docentes encuestados, el 100% opinaron tener conocimiento sobre el Dibujo Asistido por Computadora. Las opiniones revelan que, para estos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje de la carrera de Arquitectura, el Dibujo Asistido por Computadora incorpora aquellos softwares que brindan la posibilidad de elaborar proyectos arquitectónicos de manera digital, siendo un asistente importante en el proceso de dibujo y posterior modelado 3D del proyecto, brindando un importante aporte en el desarrollo del proyecto. Sin embargo, el 0% de los docentes encuestados hizo mención a la estación de trabajo, enfocando su respuesta únicamente a los softwares utilizados.

CAD en el sector estudiantil desde la perspectiva docente

Los docentes encuestados opinaron que la utilización del Dibujo Asistido por Computadora representa grandes ventajas para el desarrollo de los proyectos académicos: 100% de los docentes sostienen que la principal ventaja de este sistema, se ve reflejada en el tiempo que invierte el estudiante en el desarrollo de avances semanales de

proyectos, y en la elaboración de la presentación de la documentación solicitada en la entrega final de cada unidad didáctica, aspectos que benefician el cumplimiento de los contenidos de los planes de trabajo docente. El tiempo utilizado en el desarrollo de proyectos arquitectónicos se ve disminuido considerablemente, si se compara con el ritmo de trabajo en las asignaturas de diseño que basan su trabajo en el dibujo a mano.

Los docentes seleccionados a través del muestreo no probabilístico, opinan que a pesar de las grandes ventajas de los sistemas CAD, estos también presentan deficiencias considerables: el 60% de los encuestados mencionan que las principales desventajas del Dibujo Asistido por Computadora se encuentran en el aspecto económico, puesto que para el estudiante de Arquitectura, contar con una estación de trabajo adecuada representa una elevada inversión, además del problema que plantea el uso no controlado del dibujo digital que disminuye el interés del estudiante hacia el dibujo a mano y en algunos casos propicia el plagio, puesto que, en la actualidad existe gran cantidad de sitios web que ponen a disposición del estudiante proyectos en formato DWG.

CAD en el sector docente

En relación con las ventajas del Dibujo Asistido por Computadora para el sector docente, el 60% de los encuestados respondieron que la principal ventaja de la utilización de los sistemas CAD para el tutor, se encuentra en la facilidad de coordinación entre el trabajo remoto y presencial, que es un aspecto implícito en la actualización del profesional de arquitectura, en relación con los recursos disponibles para la carrera en una era informática. Utilizar sistemas CAD para acompañar al estudiante en su formación, permite archivar documentos del proceso de enseñanza en formatos digitales que colaboran con el cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, las desventajas del Dibujo Asistido por Computadora también están presentes

desde la opinión de los encuestados. El 80% de los encuestados respondió que la principal desventaja de la utilización de los sistemas CAD, por parte del sector docente, radica en el aspecto de la capacitación. A pesar de que todos los encuestados tienen conocimiento del Dibujo Asistido por Computadora, los encuestados mencionan que no todos los docentes de la carrera poseen las habilidades prácticas para el uso del dibujo digital, lo que implica dificultades en la continuidad de la formación del estudiante de una asignatura a otra.

Discusión de resultados

Para finalizar, es posible observar que los resultados de este trabajo evidencian que, a pesar de la aceptación del Dibujo Asistido por Computadora por parte del sector docente como una herramienta indispensable de la producción arquitectónica de los estudiantes, aún existe desconocimiento de la magnitud que el tema CAD implica. Desde esta perspectiva, el docente está llamado a profundizar en la dimensión de los sistemas CAD con el propósito de crear ambientes de aprendizaje más apropiados a las herramientas y recursos con que el estudiante cuenta en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la carrera de Arquitectura de la Universidad de El Salvador en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente debe considerar el análisis de su plan de estudios de cara a la incorporación de las herramientas tecnológicas, tanto en el área de la comunicación, como en las áreas específicas del conocimiento del arquitecto. La eficiencia en el trabajo del estudiante a partir del uso de sistemas de dibujo digital es un logro importante y motivador, pero no el fin último de la formación académica del futuro arquitecto, puesto que, los sistemas CAD deben ser vistos como una herramienta que acompaña el proceso creativo y no como sustitutos del intelecto y la capacidad del estudiante.

Finalmente, el sector docente de la carrera ha encontrado en el Dibujo Asistido por Computadora

un punto de encuentro entre las modalidades de enseñanza presencial y virtual, a diferencia del dibujo a mano, el dibujo digital es una herramienta que presenta ventajas desde ambas modalidades. Ahora bien, el impacto de los sistemas CAD en la educación para la carrera de Arquitectura no debe, en ningún momento, restar importancia a los conocimientos y destrezas adquiridas en la formación de la representación a mano, ya que esta formación es la base para una adecuada aplicación del dibujo digital.

Por último, el docente de Arquitectura debe tomar en cuenta las ventajas que se han identificado en el Dibujo Asistido por Computadora, procurando potenciar las bondades que este tipo de dibujo supone, tanto para el estudiante como para el mismo docente, pero sin perder la noción de aquellas deficiencias que el uso irresponsable del dibujo digital genera cuando no existe una orientación oportuna desde una perspectiva profesional. En consecuencia, implementar sistemas CAD en la formación del estudiante de Arquitectura, demanda el esfuerzo del estudiante para adquirir los conocimientos de las áreas disciplinares de la carrera con el apoyo del dibujo digital. Esto debe perfilarse como una actitud proactiva en el papel del docente, dado que este es un orientador que busca una actualización constante, acorde a las diferentes condiciones que la educación demanda actualmente.

Referencias

Area, M., San Nicolás Santos, M., Fariña E. (2010) *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria*. Universidad de Salamanca.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). McGraw Hill.

Plazola, A. (1983). *Arquitectura Habitacional* (4ª ed.). Editorial Limusa.

Servín, A. (2020). Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nueva-normalidad-20200704-0022.html>.

Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía, (15-30).

Sampieri, R. H., Fernández, C. y Pilar, B. L. (1998) *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.

Spencer, H. C. Dygdon, J.T. y Novak, J. E. (2002) *Dibujo Técnico* (7ª ed.). Alfaomega Grupo Editor.

Sommerville I. (2005) *Ingeniería del software* (7ª ed.). Addison-Wesley. <https://www.pearson.com/en-us/highered-educators.html>.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO-AFECTIVAS DESDE LA NEUROCIENCIA

Autor:

Álvaro Porfirio Ortizⁱ*Recibido 12 octubre, aceptado 30 de octubre 2022*

Resumen

Objetivo: destacar el aporte de la estructura neuropsicológica del estudiante universitario en el desarrollo de las habilidades socioafectivas las cuales se generan en la personalidad del educando durante el proceso enseñanza-aprendizaje universitario. **Método:** en esta investigación se utilizó el método analítico-sintético, además se consideró parte de la vivencia diagnóstica del proceso educativo sistemático e individual y grupal intencionado, que parte desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo. **Resultado:** la descripción de las vivencias, reflejada en afectos agradables o desagradables producidas en las interacciones con los co-aprendices y el docente, denominado aprendizaje de habilidades socioafectivas que se refleja en la unidad entre el mundo cognitivo y afectivo de la personalidad del estudiante universitario. Esta unidad indisoluble no puede explicarse al margen de vínculos neuronales complejos, que rigen los comportamientos del aprendiz, hasta constituirse en habilidades socio afectivas, pues le permiten operar en el marco de las relaciones interpersonales propias del proceso enseñanza -aprendizaje. **Conclusión:** el aprendizaje socioafectivo, es la base para el aprendizaje potencial, que favorecerá la gestión de los estados afectivos agradables y el manejo de los desagradables; no es solamente un fenómeno individual de procesos neuropsíquicos sino también son de carácter socio histórico y cultural.

Palabras claves: aprendizaje, personalidad, habilidad socioafectiva y neurociencia

Abstract

Objective: to highlight the contribution of the neuropsychological structure of the university student in the development of the socio-affective skills that are generated in the personality of the student during the university teaching-learning process. **Method:** through an analytical, synthetic process and diagnostic experience of the intentional systematic individual and group educational process, ranging from the intersubjective to the intrasubjective. **Result:** the description of the experiences, reflected in pleasant or unpleasant affects produced in the interactions with the co-learners and the teacher, called learning of socio-affective skills that is reflected in the unity between the cognitive and affective world of the university student's personality. . This indissoluble unity cannot be explained apart from complex neural links, which govern the learner's behaviors, until they become socio-affective skills, since they allow him to operate within the framework of the interpersonal relationships typical of the teaching-learning process. **Conclusion:** socio-affective learning is the basis for potential learning, which will favor the management of pleasant affective states and the management of unpleasant ones; it is not only an individual phenomenon of neuropsychic processes but they are also of a socio-historical and cultural nature.

Keywords: personality, learning, socio-affective skills, neuroscience.

ⁱ Psicólogo y Profesor Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Doctorando del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador Correo: alvaro.ortiz@unex.es  [https:// orcid.org/0000-0002-3911-2208](https://orcid.org/0000-0002-3911-2208)

Introducción

A partir de incursionar en las descripciones de las vivencias socio afectivas, desde la percepción del estudiante que inician la educación universitaria, los egresados y docentes del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en el marco de la investigación doctoral para construir una estrategia psicopedagógica, que identifique y propicie la interacción sistémica entre la dimensión bio-psico-social (Galimberti.2002), que se moviliza en la personalidad del educando, cuando interactúa con los co-aprendices dentro del proceso-enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior se menciona, con la finalidad de destacar, el aporte de las estructuras neuropsicológicas en el desarrollo de las habilidades socioafectivas del estudiante universitario, que se generan en el educando durante el proceso-enseñanza-aprendizaje. Asimismo, cuando se logra lo antes mencionado, se está contribuyendo también al desarrollo integral de la personalidad del educando universitario. Por tanto, se apunta a favorecer al desarrollo de las estructuras neurológicas, psicológicas y sociales de manera armónica. Particularmente, es importante destacar, el aporte que la neurociencia proporciona para describir el desarrollo de las habilidades socioafectivas del educando en la educación superior.

En consonancia con lo anterior, este artículo tiene como finalidad, destacar el aporte indispensable de las estructuras neurológicas, las cuales se organizan de manera sistémica, cuando el estudiante universitario, en el desarrollo de las habilidades socioafectivas, participa en una relación dialéctica entre las influencias educativas sistemáticas y asistemáticas. En este contexto, se da la interacción permanente entre lo intersubjetivo para que se construya lo intrasubjetivo y la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje que se genera en la personalidad del educando.

Cuando se explica esta dimensión de la personalidad con fundamentos neurocientíficos, se está en condiciones de dilucidar la génesis y desarrollo de las estructuras y conexiones cerebrales que operan en la actividad consciente del estudiante universitario, cuya construcción y unidad subjetiva y objetiva se refleja en el comportamiento denominado aprendizaje. Más aún, cuando se argumenta que solamente es posible que esto se produzca en un contexto sociocultural, histórico, concreto y comunicacional del proceso enseñanza aprendizaje.

Desde las neurociencias, se logra mayor precisión y comprensión de la naturaleza neuropsicológica, que subyace al desarrollo de habilidades socio afectivas. Así mismo, orienta a los educadores, para proceder de forma preventiva o correctiva en el aprendizaje. Esto es factible porque el cerebro está constituido por cuerpos neuronales, con una naturaleza maleable, flexible y la plasticidad que favorece una organización sistémica, susceptible a cambiar estructuralmente y/o funcionalmente, ante las nuevas experiencias de aprendizaje. Esto modifica los circuitos y conexiones neurales logrados o construyendo nuevas interconexiones, gracia al trabajo concertado de los tres sistemas funcionales del cerebro como lo sostiene Luria (1979), son estas estructuras cerebrales, las cuales interactuando continuamente generar los procesos cognitivos y afectivos, indisolubles durante la actividad de aprender y reaprender.

Lo anterior le permite al estudiante universitario anticiparse, regular, modificar y corregir el comportamiento expresado en interacciones con sus pares y los docentes. Por ende, la relación dialéctica entre desarrollo integral de la personalidad, aprendizaje intencional y no intencional, organización cerebral y habilidades socio afectivas, expresado en configuraciones psicológicas complejas, las cuales permiten a la persona propiciar relaciones interpersonales intencionadas con sus pares y el docente; en tal sentido habrá que tomarlo en cuenta en la planeación, ejecución, evaluación y retroa-

limentación de los procesos educativos universitarios.

Consideraciones sobre las neurociencias

El desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario, solamente es posible gracias a las acciones sistemáticas, enmarcadas dentro de procesos socio educativos claramente intencionados, organizados, ejecutados y evaluados, que se generan en el micro y macro contexto de la persona. Así lo señala la declaración mundial sobre educación para todos expuesta por la Unesco (1990), subrayando que como seres biológicos, psicológicos y sociales se deben orientar los procesos educativos para que estas dimensiones inseparables y sistémicas del educando se desarrollen siempre armónicamente, en una realidad concreta como lo enfatiza Martín-Baró (1989).

A partir de dichas acciones educativas intencionadas y la actividad consciente del estudiante, se van gestando y complejizando las estructuras neuropsíquicas que subyacen en la personalidad del estudiante. Uno de los componentes fundamentales de la personalidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales, particularmente las habilidades socioafectivas, cuyo génesis y desarrollo no están al margen del trabajo rector que realiza el cerebro humano.

Con el fin de esclarecer el aporte del cerebro, la educación se ve en la necesidad de recurrir a las neurociencias. Por medio de la ciencia del cerebro, se podrá explicar cómo es que actúan, se organizan y se ayudan mutuamente millones de células nerviosas individuales en el encéfalo, para producir comportamientos conscientes, orientados a aprender y a enseñar; asimismo se esclarece en qué momento, estas células están influenciadas por el medio ambiente circundante al estudiante, particularmente los comportamientos de los coaprendices y el docente (Jessel, et al. 1997).

Entonces, desde la concepción de las neurociencias, según Mora Teruel (2013), la educación como proceso de acción sistemática individual y grupal intencionada, genera un aprendizaje que se construye y refleja en el mundo cognitivo y afectivo de la persona. Esta unidad indisoluble entre cogniciones y afectos no puede explicarse al margen de vínculos neuronales complejos que rigen los comportamientos del aprendiz universitario, hasta constituirse en habilidades, que le permiten apropiarse, estructurar los conocimientos que van a regir las actuaciones presentes y futuras.

Con certeza, Pávlov (1982), argumentaba lo anterior, señalando que, gracias a la actividad nerviosa superior, todo comportamiento simple o complejo de la persona, también se expresará cerebralmente en conexiones nerviosas temporales entre el sistema límbico, lo que da pie a sostener que pueden modificarse en cualquier momento; entonces son estas, las que rigen los estados emocionales de alegría, satisfacción o temor, entre otros. Por el contrario, los procesos corticales superiores dirigidos trabajo concertado entre la región prefrontal y frontal del cerebro, son los que regentan el surgimiento, desarrollo y modificaciones, tanto de los procesos cognitivos, como afectivos del estudiante universitario.

Inexcusablemente, cuando se analiza la organización dinámica del cerebro, desde las neurociencias, están contribuyendo a lograr una mayor precisión y comprensión de esta dinámica neuropsicológica, que subyace al desarrollo de habilidades socioafectivas (Álvarez, Trápaga y Morales, 2013). A la vez logran dar respuestas a cuestiones de sumo interés para los educadores, en la perspectiva de proceder de forma preventiva o correctiva en el aprendizaje, por ejemplo, hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro, se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes intencionados o fortuitos, en cualquier etapa de la vida del estudiante (Bransford, 2003).

Lo anterior es factible sostenerlo, porque el cerebro humano es un órgano excepcionalmente maleable, cuya plasticidad, le permite ser muy susceptible a cambiar estructuralmente y/o funcionalmente frente a las experiencias de aprendizaje, modificando su estructura cerebral de manera sistémica, modificando los circuitos y conexiones neuronales existentes o creando nuevas interconexiones. Aun en los casos de lesión, afirma Alexander Luria (1977), la persona que sufra una lesión cerebral, por accidente, lesión o por consumo de droga, las zonas adyacentes o distantes pueden asumir la nueva tarea morfológica y funcionalmente deteriorada, por lo consiguiente la función sistemática, expresa una relación de cooperación cerebral.

Particularmente, el aprendizaje intencionado o fortuito, es uno de los fenómenos educativos, que pone en evidencia esta gran posibilidad que tiene el cerebro humano de modificarse a sí mismo para adaptarse, aprender, responder y transformar el ambiente inter e intrasubjetivo y externo, por medio de un sistema de habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y afectivas.

Específicamente, el aprendizaje como proceso consciente, que se caracteriza por ser objetivo, subjetivo e ideal, tiene su origen y desarrollo gracias al trabajo coordinado de los tres sistemas funcionales del cerebro (Petrovski, 1979). En este proceso, el primer sistema funcional, ubicado en el tronco cerebral, le permite al aprendiz asumir un estado de alerta, vigilia y de crear las condiciones de la corteza cerebral para que el segundo sistema funcional del cerebro, integrado por el lóbulo parietal, occipital y temporal, logre recepcionar, elaborar, procesar y almacenar la información o los datos objeto de tratamiento durante la actividad académica (Valcárcel, 1989); finalmente, el tercer sistema funcional, situado en el lóbulo frontal, utiliza la cantidad y calidad de datos almacenados como insumos imprescindibles anteriores para planear, ejecutar, monitorear, corregir y/o reafirmar

el logro de los aprendizajes.

Todo lo anteriormente descrito, cuyo funcionamiento es óptimo, se constituye en la naturaleza neuropsicológica, que favorece el surgimiento de estados afectivos agradables o satisfactorios, como también la gestión adecuada de los afectos desagradables; a partir de haber logrado hacer realidad los planes propuestos por la persona que aprende, a partir de poner en marcha el mecanismo aceptor de los resultados de la acción, que topográficamente se sitúan en el lóbulo frontal (Luria, 1977).

Además, como producto de este trabajo concertado entre el lóbulo temporal, occipital, parietal, frontal y los sistemas subcorticales límbicos, el estudiante está en condiciones de procesar y articular los aprendizajes previos (almacenados a lo largo de su historia personal y social), con los aprendizajes nuevos, construidos en el cerebro, con la finalidad de utilizarlos en el establecimiento, disfrute y modificación de vínculos interpersonales en el marco del proceso-enseñanza-aprendizaje (Varcárcel, 1989). Por su parte, De la Caba (sf), postula que, en el marco de educación afectiva, le será factible al estudiante universitario, lograr el desarrollo de habilidades socio afectivas en función de la integración a los procesos de enseñanza aprendizaje, propios de la educación superior, cuya importancia, justifica, también educar los afectos.

La condición anteriormente descrita, según Diliaguenski (1984) le permite al estudiante anticiparse, regular y modificar el comportamiento expresado en interacciones con sus pares y los docentes. Por tanto, la relación dialéctica entre estructura psicológica de la personalidad, aprendizaje intencional y no intencional, organización cerebral y habilidades socio afectivas, deben ser tomadas en cuenta durante la organización de los procesos educativos universitarios con énfasis en una organización sistémica que el cerebro aporta.

En esta misma línea de ideas, Vigostsky y Leontiev (1978), a través, de sus planteamientos socio

históricos culturales, incitan en la necesidad de comprender este aprendizaje de habilidades socio afectivas, que ocurre en un contexto particular de la vida académica, familiar y comunitaria. Por eso se debe tomar en cuenta la relación dialéctica entre los vínculos interpersonales y la organización intracerebral, que se expresa en los efectos inherentes, enmarcados dentro del proceso socio educativo, en la cual subyace una organización neuropsicológica que dirige los comportamientos del estudiante universitario.

Neurociencia y aprendizaje

Una vez comprendido lo anterior, como una de las fuentes formadora y creadoras que mediatizan la actividad consciente del estudiante, se pueden direccionar a través de procesos didácticos con el fin de generar alegría, satisfacción y motivación, que permitan al estudiante generar, integrar emociones y sentimientos agradables para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. Particularmente con el estudiante que asume la educación universitaria a fin de manejar las vivencias afectivas desagradables que se generan en las relaciones interpersonales durante el proceso enseñanza aprendizaje.

Por medio de este enfoque holístico, es factible incentivar desde la educación y el desarrollo de procesos didácticos, dentro y fuera del aula, con una articulación de lo neurobiológico, lo social, lo afectivo y lo cognitivo dentro del aprendizaje de las habilidades socioafectivas, de tal forma que aprender para el estudiante, conlleve a percibirse y percibir a los demás de manera integral y con una perspectiva de transformación y constante cambio (Vygotsky, 1978).

Gracias a esta concepción neurocientífica, socio-cultural e histórica educativa, se puede afirmar que las habilidades socioafectivas tienen su génesis en un contexto histórico cultural de la familia, escuela, la comunidad. Esto garantiza el surgimiento y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje

académico. Los orígenes de tales habilidades tienen su apareamiento en la historia ontogenética del estudiante, materializadas en las interacciones significativas en las que participa con los coaprendices; las cuales se van internalizando hasta convertirse en rectoras del comportamiento intra e interpersonal coherente.

Por eso se puede asumir que, por medio de las estrategias psicopedagógicas, se logra intervenir en las habilidades socio afectivas, garantizando de esta manera la formación y desarrollo de procesos neuropsíquicos denominado aprendizaje. Esto garantiza una interiorización por medio de la actividad que inicialmente es de carácter externo, orientador y luego son acciones intencionadas, seguidos de verbalización, hasta convertirse en la actividad mental, cognitiva y afectiva que dirige y orienta el vínculo interpersonal académico, generando relaciones significativas particulares de la educación universitaria entre pares y el docente (Bermúdez, 2004).

Asimismo, vale admitir que este neuro-aprendizaje socio histórico y cultural, se expresa en aprendizaje logrado sin la ayuda de otros estudiantes o los docentes, es decir, independiente o también logrado con la ayuda de los pares y el maestro. Por tanto, una intervención tiene que diferenciar ambos aprendizajes, pues orientarán la necesidad de que una estrategia psicopedagógica educativa debe partir de un diagnóstico del aprendizaje efectivo y potencial.

El aprendizaje real o efectivo favorecerá la gestión de los estados afectivos agradables y el manejo de los desagradables, no es solamente un fenómeno individual de procesos neuro-psíquicos, sino también incidirá en la construcción de las motivaciones e intereses futuros, ya que expresan el carácter socio histórico y cultural. Es en esa dialéctica entre lo individual y social que se comprende con mayor claridad la naturaleza interdependiente de lo afectivo, cognitivo, neuropsicológico

y comportamental de los estudiantes universitarios (Casafont, 2015).

Las afirmaciones de Vygotsky citado por Bermúdez (2004), permiten comprender cómo en este contexto social, histórico y cultural el estudiante aprende a ser un sujeto activo, constructor y transformador del entorno micro y macro social y de sí mismo. Logrando de esa manera una transformación mutua, en un ambiente comunicacional, donde el lenguaje es una herramienta fundamental de influencia recíproca para el estudiante y el docente.

Por lo consiguiente, se debe generar el desarrollo de habilidades socio afectivas a través del neuroaprendizaje y viceversa. Esto implica un logro por sí mismo y con la ayuda de otros. En esta lógica de influencia recíproca en la personalidad del estudiante, el aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad dialéctica intencionalmente obtenida a través de procesos psicopedagógicos intencionados, organizados con enfoque holístico, integral y desarrollador (Castellanos et al..., 2002), orientado a transformar e integrar lo socio-cerebral, lo neuroafectivo, y neurocognitivo del que aprende y enseña: estudiante-estudiante y estudiante-docente.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades socio afectivas, no solamente se explican por describir los vínculos socioculturales donde se producen, sino también por la construcción de cogniciones y afectos, pero

que tal concepción es incompleta, si se excluyen o no se toman en cuenta la reorganización neurofuncional y neuropsíquicas expresadas en el trabajo armónico de los sistemas funcionales del cerebro.

En los procesos de enseñanza aprendizaje que se gestionan en la educación superior universitaria, el estudiante y docente debe asumir la comprensión, utilización e intervención desde el mundo inter e intrapersonal, de la naturaleza neuropsicológica a potenciar, tanto dentro como fuera del aula. Por medio de lo anterior, se podrá prever e intervenir en la naturaleza neuropsíquica de manera intencionada y/o psicopedagógica, para que se desarrollen o se aprendan las habilidades socio afectivas indispensables para propiciar el desarrollo integral de la personalidad.

Por último, la intervención en los problemas o deficiencias en el desarrollo o aprendizaje de las habilidades socio afectivas, se asumen con la finalidad de que no se interpongan o afecten a la inserción a la educación universitaria, pero este objetivo se puede lograr cuando se concibe como uno de los elementos imprescindibles y no un componente marginal, es decir, como aporte de la organización neuro sistémica y neuropsicológica del aprendizaje de las habilidades socio afectivas. Lo anterior es factible lograrlo a través de una estrategia psicopedagógica desarrolladora.

Referencias

- Álvarez González M, Trápaga Ortega M, Morales Valiente C. (2014). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Editorial Paidós.
- Martin-Baró I. (1989). *Sistema Grupo y Poder*. UCA Editores.
- Bermúdez, R y Lorenzo, P. (2004). La teoría histórico- cultural. En: *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cairo Valcárcel. E. (1989). *Neuropsicología*. Universidad de la Habana.
- Casafont, R. (2015). *Viaje a tu cerebro*. Nono impresores.

Castellanos Simons, D; Castellanos Simons, B; Llivina Lavigne, M. J; Silverio Gómez, M; Reinoso Cápiro, C y García Sánchez, C. (2002). *Escuela: Una Concepción Desarrolladora*. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/aprender-y-enseñar-en-la-escuela-una-concepción-desarrolladora.pdf>

De la Caba, M. (2001) *Educación afectiva*. Universidad País Vasco.

Diliguenski, G, G. (1984). *Psicología social*. Editorial Cartago.

Galimberti, Umberto. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo veintiuno editores.

Leontiev. A. N. (1984). *Actividad Conciencia y Personalidad*. Editorial Cartago.

Luria, A, R. (1974). *El Cerebro en Acción*. Editorial Fontanela.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.

Pavlov. I. (1982). *Actividad nerviosa superior*. Editorial Fontanela.

Vygotski. L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN DEL CLASICISMO LITERARIO

Autor:

Francis Osvaldo Mejía Loarcaⁱ

Recibido 17 octubre 2022, aprobado 30 octubre 2022

Resumen

Objetivo: Este trabajo tiene como finalidad recorrer históricamente el desarrollo del clasicismo, para comprender cómo, en la actualidad, sigue teniendo importancia hablar de clasicismo y de lo clásico. **Método:** la redacción de este ensayo se ha realizado, aplicando el método histórico lógico, a partir de fuentes bibliográficas primarias en el tema. **Resultados:** se ha logrado determinar una conceptualización de lo clásico, clasicismo y autores representativos de ello en distintas regiones y épocas que ilustran el significado históricamente. **Conclusión:** se concluye que, después de más de 2000 años que Aulo Gelio incluyó en la literatura el término clásico, este se sigue utilizando en los diversos ámbitos de la cultura.

Palabras clave: literatura, clásico, clasicismo, movimiento literario.

Abstract

Objective: the purpose of this work is to go through the development of classicism historically, in order to understand how, today, it is still important to talk about classicism and the classical. **Method:** the elaboration of this essay has been carried out through the bibliographic review of transcendental texts on this subject. **Results:** it has been possible to determine a conceptualization of the classic, classicism and representative authors of it in different regions and times that illustrate the meaning historically. **Conclusion:** it is concluded that, after more than 2000 years that Aulus Gellius included the classical term in literature, it continues to be used in various fields of culture.

Keywords: Literature, classic, classicism, literary movement.

ⁱ Maestro en Profesionalización de la Docencia Superior Universidad de El Salvador
Correo electrónico: francis.mejia@ues.edu.sv  <https://orcid.org/0000-0003-2718-8819>

Introducción

El clasicismo es un movimiento literario trascendente para la literatura universal porque establece toda una concepción de hacer literatura. Teóricamente, crea un modelo estético que debe seguir la obra literaria y artística en general, siendo respetado y seguido por los escritores. Además, el contenido de las obras, aborda temas humanos relevantes que nunca pierden vigencia. Con estos criterios, el arte clásico está hecho para sobrevivir con el paso de los años y continuar siendo un arte de alto valor para la humanidad.

La conceptualización del clasicismo literario resulta importante, no solo para conocer su aplicabilidad dentro del campo literario, sino para entender el uso de los vocablos clásico y clasicismo en el habla cotidiana. En razón de ello, se hace un recorrido de este movimiento, en la época griega, latina, medieval, renacentista y moderna, para comprender el uso actual de ellos en las distintas facetas de la cultura.

Este trabajo se ha sistematizado a través de investigaciones previas realizadas en el grado de Licenciatura.

Conceptualización

El clasicismo es un movimiento literario de gran trascendencia en la literatura, debido a que genera un modelo de literatura universalmente aceptado desde la antigüedad y el vocablo pasa a ser parte de la cultura general. Es común escuchar a las personas hablar en cualquier área de lo clásico: “este es un autor clásico”, “un partido de fútbol clásico”, “un estudiante clásico”, etc. En este ensayo se analizará el término clásico y su derivado, clasicismo, en la literatura.

El término clásico, según la historiografía literaria, fue acuñado por el escritor Aulo Gelio en la obra *Noches Áticas* con el significado: “*classicus adsiduusque aliquis scriptor, non proletarius*”, es decir “un escritor clásico y de primera clase, no

uno de la última” (Gelio, 2012, pp. 97-98). El escritor clásico, desde sus orígenes se entiende que es un escritor de las minorías, aristocráticas.

El crítico estadounidense Shypley (1973) al analizar este concepto recoge cinco acepciones de clasicismo, desde su origen hasta la actualidad, que se resumen a continuación: 1) arte o literatura de las clases altas, elitista en su forma y contenido; 2) autores dignos de interés y de ser estudiados; 3) los autores de la antigüedad greco-romana; 4) la producción literaria basada en la imitación de la literatura greco-romana; a las edades donde se produjo y a la formulación de cánones relativos a ellas y, 5) se refiere a los autores que son modelos permanentes en cualquier literatura. Estas definiciones permiten clarificar que dicho concepto inicia su aplicación en la antigüedad, como un movimiento literario elitista y refinado, pasando luego a ser, por estas razones, un modelo de literatura a seguir.

La primera definición cayó en desuso poco tiempo después. La segunda, todavía permanece aplicable hasta la actualidad y crea la idea de que cada país tiene su propia literatura clásica e incluso, que cada período tiene autores clásicos, modelos inigualables (Melgar, 1968). Bajo esta misma tendencia serían autores clásicos: Cervantes, Shakespeare, Joyce y otros, por la enorme trascendencia que han tenido en la literatura universal. La definición tres es la más difundida y se entiende como tal, la producción literaria de todos los géneros en el período griego y romano. La cuarta definición recopilada por Shipley, corresponde en buena medida a la expresada por la Real Academia y es sobre lo que se ha teorizado a lo largo de muchos años. Siguiendo dicha definición se ha de entender por clasicismo a las siguientes producciones literarias: el clasicismo medieval, el clasicismo italiano, del período humanista, el clasicismo francés del renacimiento con el grupo de La Pléyade. La quinta definición referida da origen a la generalización del concepto clásico a todos los ámbitos de la cul-

tura.

La Real Academia Española (2001), al definir clasicismo en el diccionario establece: "es un estilo literario o artístico fundado en la imitación de los modelos de la antigüedad griega o romana" (p. 566). Todo estilo literario que se base en los autores greco-romanos será considerado clásico (Prampolini, 1955). Esta definición prevaleció durante la Edad Media y el Renacimiento.

El Clasicismo Grecorromano

Se presenta como el primer movimiento artístico-literario que se registra en la historia de la literatura occidental, aunque debe destacarse también que en algunos países como China y La India ya existían producciones literarias muy avanzadas y en períodos de tiempo similares o anteriores al griego. Se aplica el concepto de Clasicismo Grecorromano a la producción literaria que tuvo Grecia y Roma en el período que abarca desde las epopeyas de Homero (Siglo VIII a. de C., aproximadamente, hasta el año 549 d. de C.), fecha de la caída del Imperio Romano de Occidente. Cronológicamente, hay cuatro períodos que abarcan la etapa clásica grecorromana (Prampolini, 1955):

- 1- El Período Arcaico o Helénico: comprende dos etapas:
 - a) Período de los orígenes: siglos XIII ó XII a. de C., hasta el siglo VIII a. de C. No se conservan muestras de esta etapa.
 - b) Período de Formación: del siglo VIII al VI y comienzos del V a. de C., específicamente el año 480 a. de C.
- 2- Período Clásico o Ático: inicia el año 480 y concluye el año 323 a. de C. Está considerado el período de oro de la literatura griega porque en ella se da una producción exuberante en todas las ramas del conocimiento, existentes en la época. Florecen la tragedia, la comedia; así también la filosofía, la historia y la oratoria. Los escritores de este pe-

ríodo son muchos, pero pueden mencionarse: Esquilo, Heráclito, Baquílides, Crátilo, Sófocles, Eurípides, Herodoto, Hipócrates, Demócrito, Tucídides, Aristófanes, Platón, Aristóteles y Menandro.

- 3- Período Alejandrino o Época del Helenismo: cronológicamente situado entre el año 323 a. de C. (muerte de Alejandro) hasta el 146 a. de C., período de la decadencia de la literatura griega y del traspaso del centro cultural de Atenas a Alejandría. Entre los escritores de este período están: Calímaco, Filetas, Euforión, Partenio, Teócrito, Apolonio de Rodas, Polibio, Posidonio y Epicuro.
- 4- Período Romano o Grecorromano. enmarcado entre el 146 a. de C. (fecha de la destrucción de Corinto) hasta el año 529 d. de C. (clausura de la academia platónica ordenada por Justiniano y fecha que se establece como el fin de la Edad Antigua). Los filósofos son expulsados del estado. Se pueden mencionar en este período a: Longo el Sofista, Heliodoro de Emesa y Pablo Nonno de Panópolis.

La literatura de la época clásica griega fue caracterizada apropiadamente por Aristóteles (1976) en su obra *Arte Poética*. Inicialmente, establece que este período se caracteriza por la imitación de la naturaleza: "el imitar es connatural al hombre desde niño" (p.1). Luego continúa destacando un afán de orden en toda su producción: "pero lo más principal de todo es la ordenación de los sucesos" (p. 3). También plantea que la unidad de la acción era determinante: "Todo es lo que tiene principio, medio y fin" (p. 5). Además, consideraba que las fábulas deben llevar estos tres elementos: principio (Introducción), medio (Nudo o Trama) y final (Desenlace). Finalmente, Aristóteles destacaba la importancia de la simetría, la medida y la medida en las obras de arte:

Un bello objeto viviente y cualquier otra cosa que se compone de partes, debe tener

estas bien colocadas, y asimismo la grandeza correspondiente, porque la hermosura consiste en proporción y grandeza; infiérase que no podrá ser hermoso un animal muy pequeño, porque se confunde con la vista empleada en poco más de un punto; ni tampoco si es de grandeza descomunal, porque no lo abraza de un golpe la vista (p. 6).

Adicional a lo anteriormente planteado, Hauser (1983) puntualiza las características de esta etapa literaria de la siguiente manera: “El clasicismo griego se distingue de los estilos clásicos de él derivados precisamente en que en él la tendencia a ser fiel a la naturaleza es tan fuerte como el afán de medida y orden” (p. 108). Además de ello, enfatiza que tiene preferencia por los temas míticos, dioses y semidioses: “La aristocracia prefiere o elige exclusivamente temas del antiguo mundo mítico de los dioses y héroes; los temas del presente y de la vida cotidiana le parecen vulgares e insignificantes” (p. 116).

El estilo grecorromano estaba muy vinculado a la precisión, la claridad y la objetividad en las expresiones, a fin de lograr la perfección clásica. Bowra (1981), plantea sobre ello algunos aspectos: “No escribían sobre cosa alguna sin someterlo antes al tamiz de la propia crítica. En particular huían del sentimentalismo y del ornato redundante o puramente decorativo” (p. 10).

Las características mencionadas sitúan al clasicismo grecorromano como uno de los movimientos más originales y ello lo ha convertido en modelo para muchas literaturas nacionales posteriores.

El Clasicismo Medieval

Desde un inicio el movimiento clasicista toma dos tendencias (Porto-Bompiani, 1967), que han de mantenerse en boga durante varios siglos: la corriente platónica y la corriente aristotélica. Estas dos tendencias tenían los siguientes rasgos en común:

- a) Lectura exhaustiva de los autores grecorromanos.
- b) Escritura en latín.
- c) Mezclan la cultura clásica con las producciones nacionales o locales sin que éstas determinen a aquellas.
- d) Los temas están inspirados en las producciones literarias de Virgilio, Estacio y Ovidio, principalmente.

Durante la Edad Media existieron escritores que se manifestaron partícipes del clasicismo, de alguna manera se les vincula más a la corriente neoplatónica del siglo IV después de Cristo que a la tendencia aristotélica. Los escritores de este período se expresan en el siglo VIII bajo el gobierno de Carlomagno, con autores como: Alcuino de York; Teodulfo, obispo de Orleáns; Rábano Mauro y Eginardo, cuya fuente de inspiración era Virgilio y Ovidio (Díaz-Plaja, 1968). Posteriormente, se adscribe a esta tendencia la monja Hroswith o Hrosvita (935-973 d. d. C), que funda un teatro de imitación clásica y escribe comedias al estilo de Terencio; finalmente, en este período hay que mencionar a Pedro Abelardo y Andrea Capellanus.

La otra tendencia del clasicismo en el período medieval es la aristotélica, que tuvo como finalidad la producción de poéticas y cánones poéticos basados en los principios formulados por Aristóteles. Esta tendencia se ubica principalmente entre el siglo XIV y XVI d. de C., en Italia. Comprende claramente dos períodos: el primero, el de la época humanística italiana y el segundo, el de la segunda mitad del siglo XVI:

En el primer período el inmenso entusiasmo, la ilimitada admiración por la antigüedad clásica, dan lugar a la noción de que el arte no puede ser grande y verdadero si no deriva del estudio apasionado y de la imitación de los modelos latinos y griegos; en el segundo período, se intenta reconocer críticamente las

razones por las cuales el arte de los antiguos ha alcanzado insuperable excelencia, esto es, reconocer las formas, los modos, las cualidades esenciales y en suma las "leyes" de aquel arte para poder obtener una "teoría" general del arte antiguo a la cual atribuir después valor normativo... (Porto-Bompiani, p. 100)

La época humanística italiana tiene como precursores a: Lovato de Lovati (1241-1309), Alberto Mussato (1261-1329), Ferrero de Ferreti (1294-1337). El primer clasicismo formal se desarrolla en Florencia (Prampolini, 1955, T. VII), entre 1370 a 1420 cuyo representante es Coluccio Salutati (1331-1406) autor de EPÍSTOLAS. Junto a él un grupo muy nutrido de colaboradores entre los que destacan Luis Marsili (†1394), Ambrosio Traversari (1366-1439), Juan Argiropolo (1416-1486) y Poggio Brocciollini (1380-1459). El período se caracteriza por la búsqueda de manuscritos antiguos y su interpretación y la enseñanza del griego y latín.

El segundo clasicismo se desarrolla en Nápoles, donde bajo el auspicio de Alfonso el Magnífico y la dirección de Antonio Beceadelli se funda la Academia Napolitana. Los escritores de este período son: Gianantonio Campano (1429-1477) y Jacobo Sannazaro (1458-1530). Esta época se caracteriza por la predilección de la poesía lírica y el inicio de las publicaciones en lengua vulgar; posteriormente surgen escritores como León Bautista Alberti (1404-1472), cuya producción en lengua toscana imita a Jenofonte; Angelo Poliziano considerado el Príncipe de los humanistas; Luis Pulci y Mateo María Boyardo (1434-1494).

Iniciado el siglo XVI surgen: Pedro Bembo (1470-1547) quien imita a Petrarca y a Virgilio, y el pintor y poeta Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564). Durante la primera mitad del siglo XVI no hay una imitación absoluta de los modelos clásicos. Las producciones literarias permiten al escritor el uso de lenguas vulgares y no se excluyen

aquellas composiciones que no tengan una base en los clásicos grecorromanos. Al entrar la segunda mitad del siglo XVI se establecen cambios:

Se crean cánones literarios basados en la imitación de la poética de Aristóteles. Su concreción se manifiesta con la elaboración de poéticas que recogían esas leyes y reglas bajo las cuales todo escritor debía producir su literatura. Cabe mencionar en este período a Giulio Cesare Scalígero (1482-1558) con su Poética, publicada en 1561 y donde define el carácter de la poesía, los géneros literarios y teoriza sobre la historia de la literatura latina. Esta poética se convierte en la base para el movimiento crítico francés del siglo XVII (Porto-Bompiani p. 476).

Son destacables las poéticas siguientes: El arte poética, de Francesco Robertelli (1516-1567), publicada en Florencia en 1583; La retórica y la poética, de Bernardino Segni (1504-1558) publicada en 1549; La poética, de Tommaso Campanella (1568-1639) publicada en 1638 y los comentarios a la poética de Aristóteles de los escritores Vincenzo Maggi, Antonio Minturno y Ludovico Castelvetro.

La última poética italiana que se puede citar es la de Francesco Patrizi (1529-1597) publicada en Ferrata en 1586. Constituye un tratado histórico crítico de la literatura. Trata de analizar algunas ideas de Aristóteles y profundizar más en ellas; además, define el sentido de la mimesis en el arte al convertirla en una imitación de lo bueno de la naturaleza y rechazar lo malo. En otras palabras, la imitación debe ser crítica y razonada. Estas mismas ideas se retoman en el neoclasicismo, Escalígero introduce el concepto de racionalidad en el arte, pero acorde con las normas de medida, equilibrio, proporción moderada y contrapuesto a lo vulgar y común. Finalmente, "Arte verdadero y perfecto es para Scalígero como para los demás clasicistas, sólo aquel que tiene por cualidades esenciales, 'la gracia', 'el decoro', la magnificencia". (Porto-

Bompiani, 1967, p. 106)

Este clasicismo, según Porto-Bompiani(1967), influye en España, Inglaterra y Alemania donde los principios italianos están presentes en diversas poéticas de los siglos XVI y XVII. Rengifo publicó en España *Arte poética española*, en 1592; Pinciano con, *Philosophia antigua poética* en 1596 y Cascales escritor de *Tablas poéticas*, en 1616. En Inglaterra destacan Sydney con *Defence of poesie*, en 1595. En Alemania pueden citarse a Fabricius con *De re poetica*, 1584 y Martin Opitz con la obra *Buch von der deutscher poeterei*.

Finalmente, es relevante mencionar, siguiendo la línea histórica del clasicismo en Francia como lo

documenta Porto-Bompiani (1967), que éste estuvo vinculado con el grupo literario conocido como “La Pléyade” durante el siglo XVI el “Gran Siglo” para los franceses.

A manera de conclusión puede sintetizarse que el concepto clásico surge en la literatura y fue entendido con varias acepciones a lo largo de los años; por ello, se extiende a otros campos de la cultura y, en la actualidad, constituye un término del habla cotidiana. El clasicismo es un movimiento literario de amplia trayectoria y arraigo en todas las literaturas nacionales bajo las ideas de “digno de imitar” o “modelo a seguir”.

Referencias

Aristóteles. (1976). *Poética*. Espasa Calpe.

Bowra, C. (1981). *La literatura griega*. Fondo de cultura económica.

Díaz-Plaja, G. (1968). *La literatura universal* (3a ed.). Danae.

Gelio, A. (2012). *Obras de Aulo Gelio noches áticas* (Vol. IV). (A. G. Schmidt, Trad.) Universidad Nacional Autónoma de México.

Hauser, A. (1983). *Historia Social de la Literatura y del Arte* (Vol. 1). Labor/Punto Omega.

Melgar, R. L. (1968). *Introducción a los estudios literarios*. Artes gráficas Benzal.

Porto-Bompiani, G. (1967). *Diccionario literario de obras y personajes de todos los tiempos y todos los países* (Vol. 1). Montaner y Simón.

Prampolini, S. (1955). *Historia universal de la literatura* (Vol. VII). UTEHA.

Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed., Vol. 1). Espasa-Calpe.

Shypley, T. S. (1973). *Diccionario de la literatura mundial*. Editorial Destino.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE GRUPAL, APRENDIZAJE COOPERATIVO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Autor:

Douglas García Rodeznoⁱ

Recibido 12 de octubre 2022, aprobado 29 octubre 2022

Resumen

Objetivo: el objetivo de esta investigación es establecer las características del aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, porque puede guiar las prácticas docentes universitarias cuando se trabaja en grupos de aula o materia. **Método:** el método teórico utilizado fue el analítico sintético, con el cual se logró una caracterización de los diferentes aprendizajes en estudio y el desarrollo de uno al otro. **Resultados:** entre los principales resultados se destaca lograr la caracterización de la forma cómo aprenden los estudiantes cuando trabajan en grupos, desde la concepción del aprendizaje grupal, cooperativo y colaborativo. **Conclusión:** para lograr los objetivos de aprendizaje en un mundo cambiante como el actual deben considerarse las prácticas grupales en el aula, de tal forma que los estudiantes no solamente trabajen en grupos, sino que aprendan a negociar y establecer sus propios objetivos a través de la colaboración para el desarrollo cognitivo, social y afectivo, constituyéndose en artífices de su propio aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo

Abstract

Objective: The objective of this research is to establish the characteristics of group learning, cooperative learning and collaborative learning as it can guide university teaching practices when working in classroom or subject groups. **Method:** The theoretical method used was the synthetic analytic, with which a characterization of the different learning under study and the development of each other was achieved. **Results:** the main results obtained were to achieve the characterization of the way students learn when they work in groups, from the conception of group, cooperative and collaborative learning. **Conclusion:** to achieve learning objectives in a changing world such as the current one, an evolution in group practices in the classroom must be considered, in such a way that students not only work in groups but also learn to negotiate and establish their own objectives through of collaboration for cognitive, social and affective development, becoming architects of their own learning.

Keywords: group learning, cooperative learning, collaborative learning.

ⁱ Ingeniero industrial, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador Correo electrónico: douglas.garcia@ues.edu.sv.  <https://orcid.org/0000-0003-1904-1390>

Introducción

El sistema educativo, las prácticas docentes tradicionales, el diseño del currículo e incluso la cultura tradicional han promovido y potenciado el aprendizaje individualista en las aulas, especialmente las universitarias. Sin embargo, el hombre es un ser social, que interactúa con otros seres humanos para lograr objetivos propuestos en determinadas circunstancias, conformando grupos de trabajo. El aula no es un lugar exento de este tipo de interacción, por lo que el aprendizaje grupal permite que los estudiantes sean capaces de aprender por sus propios medios, es decir, quien sabe mejor qué técnicas, estrategias o hábitos se puede utilizar para aprender es el sujeto que aprende.

Sin embargo, el trabajo en grupo no es suficiente para lograr aprendizajes significativos en el marco de la interacción con los demás, por lo que surge el aprendizaje colaborativo, pasando por el aprendizaje cooperativo, donde el grupo puede trabajar junto para alcanzar objetivos comunes, procurando que los resultados sean de beneficio para todos, bajo la guía del docente, quien propone las diferentes estrategias para lograrlo. De esta forma, se puede entender el aprendizaje colaborativo como aquel que permite que todos y cada uno de los participantes del grupo intervenga en todas y en cada una de las partes del proyecto o problema a resolver, lo que genera una negociación de conocimientos a adquirir desde el inicio del proceso.

Metodología

El método teórico utilizado en la elaboración de este ensayo fue el método analítico sintético, caracterizando el aprendizaje grupal, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo que puede generarse en las aulas universitarias para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Para realizar este estudio, fue necesario consultar fuentes de información documental relacionadas con la didáctica grupal, de las cuales se extrajo la información necesaria, para mediante el proceso

de análisis, desarrollar la construcción teórica y posteriormente sintetizar el contenido, con el objetivo de plantear ideas sobre el aprendizaje.

El aprendizaje grupal

Es bien sabido que el hombre no vive solo, las grandes epopeyas de la humanidad han sido producto mancomunado de muchas personas, de muchas inteligencias, de muchas fuerzas. El hombre busca a los demás para hacer grupos, para realizarse, desde esta perspectiva se vuelve interesante abordar el aprendizaje grupal.

Aunque existen múltiples definiciones de grupo y sus clasificaciones, se asume la definición de Schmuck (2001) citado por Díaz- Barriga & Hernández (2002): “Un grupo puede definirse como una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (p.102), tal como sucede con los estudiantes en las aulas, donde la interacción genera intercambio de diversas señales en el tiempo que se encuentran dentro del aula y también fuera de ella, influyendo en su comportamiento, en su forma de pensar, de actuar e incluso de sentir.

En una situación de enseñanza, el punto de partida de los estudiantes es su propio marco de referencia personal, pero cuando interactúa con sus compañeros y se involucra en un intercambio comunicativo se construyen marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad (Díaz- Barriga & Hernández, 2002). En concordancia con lo anterior, el aprendizaje se considera como un proceso donde el individuo involucrado en la tarea de aprender debe ser el principal artífice para lograr la perfección de conocimientos. De tal manera, que debe comprometerse por sí mismo en encontrar distintos mecanismos que le facilite aprender por sus propios medios.

En ese sentido, Zarzar (1983) afirma que tanto la enseñanza como el aprendizaje son dos factores

íntimamente relacionados. Sin embargo, desde su punto de vista asume que el aprendizaje adquiere mayor valor siendo este el objetivo fundante de la docencia.

El aprendizaje grupal es una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros. En el aprendizaje grupal es importante que los individuos que conforman el grupo, sean capaces de aprender por sus propios medios, es decir, quien sabe mejor qué técnicas, estrategias o hábitos se pueden utilizar para aprender es uno mismo.

Por otra parte, también debe tomarse en cuenta que el solo hecho de formar grupos de trabajo en una asignatura, no necesariamente producirá un aprendizaje cooperativo entre sus integrantes; sin la guía del docente que facilite la interdependencia entre sus estudiantes para que se logre la cohesión del grupo, ofreciendo apoyo, con respeto a la diversidad, conduciendo discusiones abiertas, no se puede lograr un aprendizaje cooperativo; por lo que no basta solamente aplicar técnicas o dinámicas grupales para tal fin.

- Sin embargo, es importante considerar el diseño y aplicación de algunas estrategias orientadas a trabajar de manera efectiva los contenidos que se proponen en el curso, es decir, con el fin de crear una interrelación entre el contenido de la clase y la forma de impartirlo y de esa forma lograr un aprendizaje significativo. Tanto es así que, para Zarzar (1983) los contenidos que se ven en clase son importantes, pues son la base sustancial de los aprendizajes que los alumnos conseguirán a lo largo del curso. En este contexto, cabe señalar que para tener un buen aprendi-

zaje grupal se necesita:

- Temática: ¿qué se va a enseñar?
- Técnicas: ¿cómo se hará o cómo lograrlo?
- Tarea: ¿para qué les va a servir?
- Dinámica del grupo: esfuerzo que hacen las personas (unión de esfuerzos)
- Evaluación: permite emitir juicios de valor para saber de cuanto se ha logrado luego del proceso.

Didáctica grupal

Según Souto (1993), la didáctica grupal se refiere a la forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase, que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente. La didáctica grupal utiliza la dinámica del grupo para el logro efectivo de los objetivos de aprendizaje, pero una cosa es la dinámica de grupo y otra, las técnicas de grupo. Ambos conceptos tratan de realidades diferentes; sin embargo, no se puede negar que pueden estar estrechamente entrelazadas.

En ese sentido, las dinámicas de grupo son el conjunto de fuerzas internas y externas, conscientes e inconscientes, individuales y colectivas que explican el movimiento de un grupo (su dirección u orientación, velocidad y profundidad). Mientras tanto, las técnicas grupales se refieren al procedimiento o conjunto de pasos ya probados y sistematizados, orientados o encaminados a conseguir un objetivo particular (Domínguez & Vizcaya Xilolt, 2013).

Por otra parte, se debe dar un especial énfasis en la utilización de la dinámica grupal para el logro efectivo de los objetivos de aprendizaje. En razón de esto, Zarzar (2001) propone algunas habilidades básicas que pueden contribuir al profesorado en su labor docente, las cuales se describen a continuación:

- 1- Proceso de elaboración de información,** que consiste inicialmente en el tratamiento,

que individualmente se le da al contenido presentado por cada estudiante. Posteriormente, el material de lectura es compartido entre grupos de trabajo pequeños, quienes discuten y enriquecen el producto inicial con los diferentes puntos de vista. Se debe puntualizar que mediante la interacción e intercambio de ideas se promueve el pensamiento crítico, es entonces cuando se desarrolla la capacidad de analizar las diversas posiciones y seleccionar los argumentos que, de acuerdo con el criterio propio, presenten más validez. Siendo así que, el resultado obtenido es presentado ante el grupo completo, donde se diversifican los aprendizajes alcanzados por cada grupo, se promueve el respeto y se valoran los aportes escuchados en plenaria.

2- Planificación del curso (es hablar de adecuación). Para desarrollar las adecuaciones curriculares al programa de la asignatura, hay que considerar la ubicación del curso en el correspondiente plan de estudio, a fin de identificar aspectos que intervienen en el desarrollo del mismo. Además, el programa es parte de un andamiaje del perfil alumno que se persigue. Es decir, todo plan de estudio está estructurado de tal manera que los objetivos de un curso se relacionan para desarrollar las competencias requeridas en cada nivel. Por otro lado, para la planeación didáctica es necesario conocer los intereses de los estudiantes, sus objetivos para la asignatura que cursan; qué necesitan conocer o profundizar y qué expectativas tienen respecto al método de enseñanza.

Previo al desarrollo de los contenidos definidos en un programa de asignatura, es fundamental que el docente explore las pretensiones de sus estudiantes para determinar si los objetivos de ellos son pertinentes y alcanzables. Es por tal razón que cada vez que se vaya a impartir una materia, se debe

de conocer la malla curricular y el perfil del estudiante para hacer un mejor trabajo.

Además, para efectos de la planificación del curso, hay que considerar elementos administrativos como el tiempo de ejecución, la duración del programa, las horas programadas, los recursos didácticos y equipo disponible, el espacio donde se desarrollarán las jornadas, entre otros. Los cuales inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

3- Rol del docente. Según Zarzar (1983), la función del docente gira en torno a cuatro actividades esenciales: a) generar motivación porque no es posible aprender si no existe un deseo de hacerlo; b) la comprensión de la temática se refiere a que antes de iniciar con el desarrollo de contenidos, se debe detectar cuáles están a su nivel cognoscitivo; c) la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que significa planificar de acuerdo a necesidades y fortalezas de los estudiantes y; d) la aplicación de las temáticas desarrolladas a situaciones de la vida cotidiana, cuando se toman en cuenta las vivencias propias de cada alumno.

Por otra parte, durante muchos años el Proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA) estuvo centrado en el docente; sin embargo, en la actualidad esa visión ha cambiado y su misión ya no es simplemente enseñar. Es decir, su rol está centrado en propiciar aprendizajes significativos; en ese sentido, el docente debe tener claras sus funciones a la hora de propiciar aprendizajes en sus alumnos de manera efectiva. Con relación a ello, es importante destacar que la dimensión afectiva está presente en la vida de todo ser humano, donde la motivación juega un papel preponderante dentro de este proceso. Con respecto a la motivación, esta mueve al ser humano para

alcanzar sus metas, de manera que los aprendizajes obtenidos sean producto de ella.

Ahora bien, para verificar la comprensión de los contenidos es necesario que, a través del diagnóstico y algunos procesos de refuerzo, los aprendizajes se profundicen de manera tal que los alumnos participen activa y responsablemente en el PEA. Por tal razón, el docente asume el rol de coordinador, actúa como guía de determinados grupos de aprendizaje, los cuales asumen dos tareas: por un lado, la tarea explícita (donde ayuda al grupo a que aprenda sobre el tema) y la tarea implícita (que cada participante aprenda a trabajar como grupo).

Cabe señalar que, para trabajar en un grupo de aprendizaje, se deben superar obstáculos y cumplir con dos propósitos fundamentales, por un lado: el aprender y por otro cumplir la tarea.

4- Evaluación del aprendizaje grupal, Zarzar (1983) expone que existen dos formas de realizarse: parcial y final. La primera referida a evaluar los aprendizajes logrados al concluir la unidad o contenido, esta ayuda a los docentes a tomar decisiones de mejora, ajustando el plan de acuerdo con los avances de sus estudiantes, reforzando además algunos contenidos que presenten problemas de comprensión. Este tipo de evaluación es el que menos realiza el docente; puesto que, por lo general, evalúa los aprendizajes para asignar una calificación.

El segundo tipo de evaluación de los aprendizajes grupales, trata de la culminación de la tarea. Esta se realiza al terminar el curso y debe contemplar tanto los aprendizajes como el proceso que se desarrolló. Ambos tipos de evaluación, deben estar sobre la base de aprendizajes grupales debido a que el objetivo principal es que el grupo aprenda. En

efecto, se sabrá si han aprendido y logrado los objetivos si todos los integrantes del grupo han adquirido los nuevos conocimientos.

Del aprendizaje grupal al aprendizaje cooperativo

Consolidar el aprendizaje cooperativo en el aula no implica solamente aplicar técnicas puntuales o conducir dinámicas de grupo o asignar actividades en grupo (Díaz- Barriga & Hernández, 2002); en el desarrollo de las clases, por lo general, se enfatiza en el trabajo individualista y competitivo como producto de una fuerte tendencia entre el docente y el estudiante, por no decir, del sistema educativo actual, a destacar a los más aventajados, incluso premiando su actuación.

A raíz de esto, las estadísticas reflejan que, en una sesión de clases tradicional, "la actividad cooperativa se realiza entre un 7% y un 20% durante la clase, mientras que el aprendizaje individualista se desarrolla en el 80% de la misma" (Díaz- Barriga & Hernández, 2002, p.105).

Algunas de las razones por la que este desequilibrio se genera podrían ser: en primer lugar, el tamaño de los grupos de clase en las aulas, en segundo lugar, el propio sistema de evaluación, que implica asignar una nota a cada estudiante, los contenidos curriculares y hasta la concepción misma del estudiante que siente que regala su trabajo, si se trata del más aventajado, o que no vale la pena esforzarse si otro le hace el trabajo, en el caso del menos aventajado.

Por ello, es importante que se genere el sentimiento de cooperación entre los integrantes del grupo de clase, lo que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando que los resultados sean de beneficio para todos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Los autores antes mencionados identifican tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo que funcionan durante un período de

tiempo, como los estudiantes de un mismo curso que desarrollan una tarea específica, donde trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a esa tarea de aprendizaje relacionada con el currículo escolar.

- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo que tienen como límite de tiempo una clase (de 50 o 100 minutos), que se forman a partir del objetivo de la clase, donde el profesor intenta crear un clima propicio para aprender.
- Los grupos de base cooperativos o a largo plazo (al menos un año o un ciclo escolar), que generalmente son heterogéneos y que permiten el apoyo, ayuda mutua y acompañamiento de cada uno de sus miembros para obtener un buen rendimiento (p. 14-15).

Del aprendizaje cooperativo al aprendizaje colaborativo

Desde la década de los 90, el término “colaboración” desplazó al de “cooperación”, y aunque no hay un criterio definido e incluso se utilizan indistintamente; las bases epistemológicas establecen diferencias considerables entre ellos; lo que supone que la cooperación es una división de funciones basada en una repartición de la tarea, donde el trabajo recae en el docente quien determina el conocimiento que debe ser aprendido por los alumnos; por otra parte, la colaboración implica un proceso colectivo desde el inicio, donde el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados (Roselli, 2016).

En consecuencia, el docente debe permitir la transición del aprendizaje cooperativo al trabajo colaborativo, la base del aprendizaje colaborativo es que todos y cada uno de los participantes del grupo intervienen en todas y en cada una de las partes del proyecto o problema a resolver (Cataldi, Lage, & Cabero, 2010).

En concordancia, Zangara y Sanz (2019) sostie-

nen que el trabajo colaborativo en escenarios educativos permite generar espacios donde se pueden desarrollar habilidades individuales y grupales, para que los integrantes de un grupo de trabajo logren la colaboración y el intercambio de información.

Por lo tanto, se han desarrollado diversas estrategias para lograr un aprendizaje colaborativo dentro de las aulas universitarias, los propósitos son múltiples y buscan desarrollar el vínculo sociocognitivo, la coordinación con los demás, la coparticipación en la construcción conceptual y el aprendizaje de la acción comunitaria (Roselli, 2016), con el fin de lograr el crecimiento cognitivo, social y afectivo de sus participantes.

Conclusión

En todos los niveles educativos, una de las actividades realizadas por los maestros, es el trabajo en grupo, lo cual supone que el estudiante aprenderá junto con sus compañeros. Sin embargo, el docente debe conocer y caracterizar los diferentes aprendizajes que se desarrollan en un ambiente de aula.

El aprendizaje grupal permite al estudiante relacionarse con otros compañeros en un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje, pero sin la guía del docente no siempre se logran los objetivos propuestos porque en el grupo habrá algunos que se sientan excluidos y otros que tomen la iniciativa.

Por esa razón, el trabajo cooperativo permite elevar el nivel de participación del estudiante en su aprendizaje, procurando que los resultados obtenidos sean de beneficio para todos, mediante la participación de sus integrantes, de igual manera el docente es quien dirige esa dinámica.

Para lograr los objetivos de aprendizaje en un mundo cambiante como el actual deben considerarse las prácticas grupales en el aula, de tal forma que los estudiantes no solamente trabajen en gru-

pos, sino que aprendan a negociar y establecer sus propios objetivos a través de la colaboración para el desarrollo cognitivo, social y afectivo, constituyéndose en artífices de su propio aprendizaje.

Por último, para lograr un aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo se promueve como una mejor opción, en tanto que, además de lograr la interacción y los objetivos en común de los inte-

grantes de un grupo, son ellos quienes negocian el conocimiento que desean aprender y ese proceso se realiza desde el inicio del proyecto grupal, lo que permite que el crecimiento cognitivo, social y afectivo de los participantes del PEA se desarrolle de mejor manera.

Referencias

- Cataldi, Z., Lage, F., & Cabero, J. (2010). La promoción de competencias en el trabajo grupal con base en tecnologías informáticas y sus implicancias didácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815118017>
- Díaz- Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Domínguez, M. L., & Vizcaya Xilolt, N. L. (2013). *Manual de técnicas y dinámicas grupales*. Centro de Integración Juvenil.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación entre el aula y la escuela*. AIQUE.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estratégicas aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*. [doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90](https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90)
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Zangara, M., & Sanz, C. (2019). Del trabajo grupal al colaborativo. Antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico. *Signos Universitarios- P.3. USAL*. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/4940/6487>
- Zarzar, C. (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. *Perfiles Educativos*.
- Zarzar, C. (2001). *La Didáctica Grupal*. Editorial Progreso.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

LA SEMIÓTICA COMO PARTE DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

Autora:

Sara Concepción Centeno Espinozaⁱ

Recibido 15 de octubre, aceptado 30 de octubre 2022

Resumen

Objetivo: La propuesta de este documento se basa en los aspectos generales de la semiótica, para señalar que la elaboración de una maqueta física o digital no es solamente una asignación más que cumplir, sino que es un objeto semiótico que comunica de manera visual el potencial de su significado de acuerdo con el tiempo y espacios que corresponden al hecho arquitectónico, entendiendo a la semiótica y su relación con la arquitectura de una manera más significativa y simbólica de la que se presenta en el ámbito académico. **Método:** De tipo histórico-lógico, enfocándose en el aspecto de la enseñanza para la elaboración del objeto semiótico, en la representación de maqueta a escala; ya que todas las fuentes consultadas fueron de tipo bibliográfico. **Resultados:** con la investigación se demuestra importancia de saber utilizar e interpretar el objeto semiótico como parte del proceso de la enseñanza en el primer año del desarrollo de la carrera de arquitectura, considerando que la aplicación práctica de los conceptos y teoría de la arquitectura orientando al estudiante a comprender la importancia del simbolismo del objeto arquitectónico, y el significado que transmite bajo un análisis fundamentado en los criterios y principios de diseño. **Conclusión:** se concluye la importancia del objeto simbólico, de su significado, visto bajo la óptica del lenguaje arquitectónico y su aplicación dentro de los procesos de enseñanza de la carrera de arquitectura. La comprensión semiótica de la obra arquitectónica facilita los procesos de aprendizaje e incrementa las habilidades del estudiante para poder entender el espacio, asumiéndolo y moldeándolo al punto de innovar ante los problemas arquitectónicos que enfrentará a lo largo de la formación mientras estudia, así como en la práctica como profesional.

Palabras clave: Arquitectura, Semiótica, Objeto, Enseñanza, Diseño

Abstract

Objective: The proposal of this document is based on the general aspects of semiotics, to point out that the elaboration of a physical or digital model is not only one more assignment to fulfill, but it is a semiotic object that visually communicates the potential of its meaning according to the time and spaces that correspond to the architectural fact, understanding semiotics and its relationship with architecture in a more significant and symbolic way than it is presented in the academic field. **Method:** Historical-logical, focusing on the aspect of teaching for the elaboration of the semiotic object, in the representation of a scale model; since all the sources consulted were bibliographical. **Results:** To describe the importance of knowing how to use and interpret the semiotic object as part of the teaching process in the first

ⁱ Arquitecta. Departamento de Ingeniería y Arquitectura Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador sara.centeno@ues.edu.sv  <https://orcid.org/0000-0003-1879-3726>

year of the architecture career, considering that the practical application of the concepts and theory of architecture guides the student to understand the importance of the symbolism of the architectural object, and the meaning it conveys under an analysis based on design criteria and principles. **Conclusion:** Understand the importance of the symbolic object, its meaning, seen from the perspective of architectural language and its application within the teaching processes of the architecture career. The semiotic understanding of the architectural work facilitates the learning processes and increases the student's abilities to be able to understand the space, assuming it and molding it to the point of innovating in the face of the architectural problems that they will face throughout their training while studying, as well as in the Practice as a professional.

Keywords: Architecture, Semiotics, Object, Teaching, Design

Introducción

Dentro de la enseñanza de la arquitectura, la utilización y elaboración de modelos volumétricos, es un recurso que se presenta en los diferentes niveles durante el desarrollo de la carrera. Generalmente, parte de esquemas volumétricos sencillos hasta representaciones al detalle generados a escala y con diferentes técnicas. Con el uso de nuevas herramientas digitales, la maqueta física se convierte en modelos digitales que muestran recorridos internos y externos, lo cual facilita la comprensión del diseño arquitectónico, especialmente a todo aquel ajeno a la carrera. Sin embargo, se ha dejado de lado el proceso y significado de la elaboración física, dentro de los procesos de enseñanza en la academia, lo que hace necesario repensar y conectar saberes de la fundamentación teórica de la semiótica y su relación con la arquitectura.

Toda maqueta tiene un significado, refleja un símbolo a través de la lectura de las formas espaciales concebidas, las cuales sugieren comportamientos determinados. Visto así, un pasillo de un hospital no tiene el significado que se propone en una vivienda, y una plaza o parque no es comparable en los recorridos que se diseñan para los centros comerciales. Hay que recordar siempre, que es el usuario quien le da un significado a cada uno de los espacios en sus diferentes categorías y tipologías arquitectónicas, y lo hace al moverse por ellos, a través de sus acciones y desplazamiento,

por ende y a través del tránsito y circulación entre los espacios, estableciendo el uso y significado de lo que comúnmente se identifica como áreas o superficies en metros cuadrados.

El tema de este ensayo, tiene como propuesta de contenido, la relación de la semiótica con el objeto arquitectónico, el cual, al ser utilizado como instrumento pedagógico, describe y aporta a la enseñanza del proceso proyectual en los primeros años de la carrera. El desarrollo de la comprensión de la semiótica como significado, debe ser para el novel estudiante el motivo suficiente para repensar el hecho arquitectónico, así como el profundizar a lo largo de su formación, en cuya comprensión se basa el signo, símbolo y significado que toda arquitectura puede transmitir. La metodología utilizada es de tipo histórico-lógico, enfocándose en el aspecto de la enseñanza para la elaboración del objeto semiótico, en la representación de maqueta a escala; y cualitativo porque todas las fuentes consultadas fueron de tipo bibliográfico.

La semiótica- semiología y la arquitectura

La semiótica es un modelo teórico desarrollado a finales del siglo XIX. Consiste en la teoría general de los símbolos. La semiología, por su parte, se entendía como concepto diferente a la semiótica porque en sus inicios se relacionaba más al aspecto lingüístico; pero por ser un sistema de símbolos tienen relación con la arquitectura por las interpre-

taciones que se dan al objeto arquitectónico. Sin embargo, ambas teorías son un mismo fenómeno con diferentes perspectivas y en su desarrollo, como lo comenta Tappan (2013) C.S. Peirce, filósofo y pedagogo americano es considerado como el padre de la semiótica y dentro de estos ámbitos surgen las dos corrientes.

La enseñanza del diseño arquitectónico no puede aislarse a ser un proceso a capricho del tutor de turno, ya que el aprendizaje significativo no se basa en repetir las experiencias de otros, sino el descubrir las nuevas a través de un proceso guiado por el docente que cobre significado, orden y relación, puesto que el estudio de un proyecto genera una innumerable clase de preguntas que por lo general no tienen respuestas únicas, generales, eternas o categorizadas. Es por ello que el enfoque del arquitecto debe ser crítico, así como lo suficientemente claro, para establecer, en cada caso o proyecto, una valoración correcta de los factores que intervienen en los procesos proyectuales a nivel volumétrico.

El objeto sémico o semiótico, en un primer abordaje, es el que nos permite pensar en el proyecto, como imagen primero y como un producto luego. El estudio de la semiótica, orientada al significado o simbolismo del objeto en sí, no profundiza, en todo su significado, ya que se limita a evaluar el producto, pero no orienta al alumno a comprender todos los componentes que fundamentan la teoría arquitectónica. Un signo puede no denotar objeto real alguno, en el caso de la arquitectura el signo es el objeto arquitectónico que está compuesto por una serie de relaciones estructuradas por espacios, recorridos y elementos arquitectónicos, los cuales poseen una estructura que son comunes a los arquitectos e incluso al usuario.

La semiótica se conforma como la teoría de los actos comunicativos, y, la arquitectura, lo es; ya que desde la semiótica o la semiología podemos contemplar todos los sistemas de signos, cuales-

quiera que sean las sustancias y límites de estos sistemas (Lara, 2011). Para aplicar la semiótica en el objeto arquitectónico, el proceso de aproximación al él, se debe fundamentar en la dualidad de la idea "leída" a través de todos los símbolos que se generan al diseñar un espacio arquitectónico, símbolos que describen el estado de una obra o de un volumen, que clasifican y categorizan, los cuales generan un lenguaje específico y cuya base se encuentra en la Teoría de la Arquitectura.

Además, la aplicación de la semiótica en esta área de estudio debe fundamentarse en los criterios, y en los principios de diseño que se transmiten durante los primeros años de la carrera de arquitectura, a través de modelos abstractos y composiciones sumamente cargadas de significado, dada la experimentación que se desarrolla con los aspectos teóricos, conceptos, materiales, texturas y color, produciendo modelos a escala que introducen al estudiante al conocimiento de la proporción, los recorridos visuales, la percepción del espacio, entre otros.

Aplicación de la semiótica en la arquitectura

La importancia de comprender estos símbolos y signos que se muestran en los pequeños modelos a escala, es la identificación del proyecto como relación de signo, que generalmente no se produce en los procesos de la enseñanza del diseño, ya que no existe en el contenido programático de las áreas de proyección un seguimiento continuo y profundo, sino que se desarrolla como un aporte descriptivo, el cual no abona a la comprensión completa del objeto arquitectónico ni a la aplicación del aporte de la semiología y de las herramientas necesarias para desarrollar los modelos arquitectónicos a escala. Se tiene que recordar que el resultado de cualquier tipo de diseño arquitectónico depende mucho de la cultura de la cual es parte el diseñador, así como sus significados y la comprensión de ellos, como bien es señalado, el sentido proyectual es una articulación entre lo individual y lo social.

El ejercicio del proyecto es justamente la búsqueda del pasaje secreto entre la gran escritura colectiva y la vibración personal. Por la escritura colectiva se entiende la lectura de la ciudad, los proyectos urbanos, la cultura y la vibración personal, la formación y desarrollo del diseñador (Purini 1996, citado en Romañá, 2004).

Con lo dicho hasta este punto, es notoria la importancia de educar al alumno, en sus primeros años, no solamente en la comprensión y análisis de la teoría arquitectónica, sino en la aplicación de los nuevos conceptos adquiridos, contrastada con su visión cultural de la que viene o está inmerso, mostrándole las innumerables obras basadas en desarrollos conceptuales. Además, se debe buscar no reducir al diseño a un accionar individual o más o menos caprichoso, sin análisis por parte del docente, sino a la confrontación crítica del contexto del que proviene, así como la misma cultura y sociedad en la que está inmerso le imponen.

Por otro lado, el simbolismo que se percibe de cualquier objeto arquitectónico puede pasar desapercibido por el usuario común, pero no por el creador de ese objeto. La responsabilidad inicial que se da en la formación académica en la elaboración de modelos a escala refleja el resultado de un proceso lógico y creativo del pensamiento apoyado en el lenguaje propio de los conceptos arquitectónico, por ende, el vocabulario que se utilice a la hora de señalar los errores que se derivan de la experimentación, debe de mantener el nivel de ese lenguaje, con el objetivo de que el alumno se apropie de él y pueda identificarlos en el objeto.

El estudiante de arquitectura al elaborar estos modelos debe de preguntarse el significado de los elementos que conforman el lenguaje arquitectónico, el para qué sirven todos esos elementos, que le comunican, que se quiere proyectar al utilizarlos y cuál es la diferencia y mensaje en la serie de funciones que tiene plasmada en un diseño. De esta manera, cada espacio genera una serie de ac-

tividades que establecen una función específica. Lo anterior, se puede ejemplificar de la siguiente manera; la acción de dormir se genera en diferentes espacios y a su vez determina funciones de descanso y reposición de energías; pero el acto de dormir en un hotel, en una montaña al aire libre o en un dormitorio no tiene el mismo significado ni simbolismo, aunque genere en su acción un espacio determinado para llevarlo a cabo, generando volúmenes y objetos sémicos de diferente respuesta.

Una figura geométrica que genera volúmenes tiene también diferentes significados, que se desarrollan a partir de criterios de diseño, como el movimiento, equilibrio, simetría, balance, ritmo, etc., y al ser aplicados a la composición volumétrica a escala, adquieren un significado y simbolismo específico (Turati, 2010). Un diseñador puede proporcionar objetos arquitectónicos a partir de una sola figura volumétrica, como un cubo, un rectángulo, una esfera, cilindro, pirámide, etc., o en la combinación de dos o más de ellas; el resultado dependerá de cómo el diseñador interprete el significado de cada una de esas figuras, combinadas con los criterios de diseño, es por ello por lo que algunos objetos arquitectónicos no transmiten ningún significado, porque la comprensión e interpretación del objeto no es completa.

Cuando se habla de percepción en arquitectura, en la mayoría de los estudiantes en sus primeros años, se hace referencia al significado espontáneo, porque, al enfrentarse a la crítica arquitectónica, ofrecen un resultado basado en la limitada información que poseen al iniciar la carrera. Lo más importante para la teoría de la arquitectura es que el ser humano evalúa el significado en sí, como positivo o negativo, independientemente de las necesidades materiales y culturales.

En arquitectura también se puede hablar en términos de abstracción, lo que convierte al hecho arquitectónico como objeto de estudio, investi-

gando las relaciones de los signos que cada volumetría tiene, expresando en un lenguaje propio de la arquitectura y que desarrolla una dimensión semántica (Morris, 1985). El proceso de diseño en la arquitectura no es únicamente estético, sino funcional, lo funcional está relacionado con el significado del espacio, por lo que el análisis de los objetos semióticos se vuelve importante, al dotar a la función del espacio la importancia de lo que significa para el usuario, o para quienes recorran esa obra arquitectónica.

Por lo tanto, al evaluar los espacios arquitectónicos que expresan su lugar en el esquema básico de comunicación visual y gráfica, implica el hacer comprender a los nuevos estudiantes, que el usuario es el receptor del espacio, el que lo vive a través de realizar una acción y con ello activa la arquitectura, porque se produce el movimiento, en el cual, va implícito el mensaje, que se traduce en las diferentes funciones del espacio. El usuario al desarrollar diferentes funciones de diferentes categorías y que nacen de sus necesidades, como el ir a una iglesia, pasear, hacer trámites o ir a la escuela, con sus acciones, determina un contexto de diseño arquitectónico y urbano, donde el arquitecto es el diseñador y actúa como emisor, y cada una de estas acciones tienen una carga simbólica fuertemente ligada a cómo se vive y se utiliza el espacio.

Por su parte, el usuario, es el centro del diseño, porque es a través de sus necesidades y experiencia, es que los espacios y sus funciones adquieren el simbolismo de la relación, los contextos internos y externos (relación con la ciudad) y del significado del diseño de los espacios que se generan en los interiores.

La importancia del desarrollo y elaboración de una maqueta física o virtual radica en el estudio que se deriva de la acción y desarrollo de esta, ello quiere decir que la maqueta no es solamente un simple volumen sino una respuesta al análisis de las necesidades del usuario, la cual conlleva el

significado de todas las acciones simbólicas en el espacio, determinada por las funciones en sus diferentes categorías. Es en esta acción que radica la importancia del objeto sémico.

Durante todo el proceso de diseño, utilizando todos los objetos mentales y materiales, el diseñador expresa un contenido mental, que es su expresión más básica, pero que conlleva un significado. Por lo anterior, el taller de diseño, en sus primeros años, debe tener como objetivo primordial el desarrollar y lograr la creatividad en los estudiantes, pero no de manera aleatoria y caprichosa, sino con base en una estructura de criterios y estrategias que abonen en el uso de las herramientas físicas y digitales orientadas al análisis crítico, tecnológico, estético, teórico y funcional sobre la obra arquitectónica a realizar.

Conclusión

El análisis semiótico del objeto arquitectónico dependerá del enfoque crítico del docente de arquitectura y de la comprensión del alumno sobre el simbolismo del hecho arquitectónico. El objeto arquitectónico, analizado bajo la teoría de la semiótica, adquiere importancia si se utiliza como herramienta de aprendizaje, y debe observarse bajo los conceptos de arquitectura; ofreciendo al alumno la perspectiva de la importancia del desarrollo y elaboración de análisis a las necesidades del usuario, utilizando una maqueta física o virtual, como un signo, que desarrolla un simbolismo a las funciones espaciales en sus distintas actividades y categorías. Es en esta acción que radica la importancia del objeto sémico, ya que obliga al alumno a enfrentarse a su propuesta de diseño, aplicando la observación directa de una síntesis volumétrica en la que se mantiene la función, la firmeza y la belleza desde los postulados de Vitruvio, quien en sus escritos establecía que todas las actividades y artes, pero en especial la arquitectura, pertenecen a lo significado y lo significante (Vitruvio, 1997).

Por último, la comprensión semiótica de la obra

arquitectónica facilita los procesos de aprendizaje e incrementa las habilidades del estudiante para poder entender el espacio, asumiéndolo y moldeándolo al punto de innovar ante los problemas

arquitectónicos que enfrentará a lo largo de su formación mientras estudia, así como en su carrera como profesional.

Referencias

- Lara Escobedo, M. I., Rubio Toledo, M. Á., & Higuera Zimbrón, A. (2011). Semiótica y la arquitectura. Lo que al usuario significa... Quivera. *Revista de Estudios Territoriales*, 13(1), 139-155.
- Morris, C. (1985). En C. Morris, & M. Murciano (Ed.), *Fundamento de la teoría de los signos* (R. Grasa, Trad., 1ra edición castellana ed., pág. 119). Paidós, Ibérica, S.A.
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y Educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*. 62 (228). 199-220.
- Tappan, M. (2013). La semiótica como herramienta teórica en el proceso de conceptualización. *Revista Digital de diseño gráfico*. 2 (7), 2-15. https://www.academia.edu/31054585/La_semiotica_como_herramienta_te%C3%B3rica_en_el_proceso_de_conceptualizaci%C3%B3n.
- Turati, A. Pérez Rosas, M. (2010). *Proceso de Creación Del Objeto Arquitectónico pcoa. Un enfoque didáctico*. UNAM. <https://es.scribd.com/document/456017870/proceso-de-creacion-del-objeto-arquitectonico-pcoa-UNAM-un-enfoque-didactico-antonio-turati-villaran-mario-perez-rosas-julio-2010>
- Vitrubio, M. (1997). *Los diez libros de la arquitectura*. Alianza.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

FALTA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA EN LA FMOCC UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR, SANTA ANA, EL SALVADOR

Autora:

Beatriz Vásquez de Aguilarⁱ

Recibido 15 octubre, aceptado 30 octubre 2022

Resumen

Objetivo: Identificar la falta de lineamientos para la investigación científica en la Carrera de Arquitectura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. **Método:** se utilizó el método analítico-sintético para llevar a cabo la revisión documental sobre algunas líneas de investigación que podrían implementarse en la carrera de Arquitectura. **Resultados:** a partir de una revisión del plan de estudios de la carrera de Arquitectura y la experiencia adquirida como docente se pudo verificar la falta de áreas relacionadas con la investigación científica. **Conclusiones:** Se concluye que la investigación científica es un aspecto muy importante, por lo que se hace necesario, buscar los medios para que estudiantes y docentes, utilicen metodologías de la investigación en la carrera de arquitectura y con ello crear líneas de investigación dentro de las áreas de estudio de dicha carrera.

Palabras claves: Líneas de investigación, investigación científica, Arquitectura

Abstract

Objective: To identify the lack of guidelines for scientific research in the Architecture Career at the Multidisciplinary Faculty of the West. **Method:** the analytical-synthetic method was used to carry out the documentary review on the lack of lines of research in the Architecture career. **Results:** The experience acquired as a teacher of the architecture career in works related to project research; despite the fact that the architectural design process is carried out in a systematic way. **Conclusions:** It is concluded that scientific research is a very important aspect, which is why it is necessary to seek the means for students and teachers in the area of knowledge about research methodologies.

Keywords: guidelines, scientific research, Architecture

ⁱ Arquitecta y Maestra en Docencia Superior Universitaria. Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador. Correo: beatriz.vasquez@ues.edu.sv,  <https://orcid.org/0000-0001-5553-5908>

Introducción

La investigación científica ha constituido uno de los pilares fundamentales en diferentes épocas de la historia humana. Con este ensayo se pretende mostrar la falta de línea de investigación científica en la carrera de arquitectura. Cabe agregar que, el quehacer investigativo es lo que genera los avances, que día a día se conocen tanto científicos como tecnológicos, los cuales están presentes en muchas actividades que cotidianamente se realizan en una sociedad.

Todo conocimiento científico requiere de un aprendizaje sistemático, así como de un procedimiento y de herramientas destinadas a la solución de problemas concretos, se ha tenido la idea de que ciertas carreras como esta, podrían no requerir de un método científico para proponer trabajos de investigación, sin embargo, cualquier trabajo relacionado con el quehacer arquitectónico puede sin duda alguna ser parte de una exhaustiva investigación utilizando una metodología científica.

Por lo que una obra arquitectónica es un producto no solo tangible, sino que se inserta en el proceso histórico de una determinada sociedad, llegando a formar parte de esta, haciéndose presente en un medio para la comprensión y explicación de las particularidades que dan lugar a la proyección y construcción de toda obra arquitectónica.

Por lo anterior, este ensayo pretende mostrar cómo la carrera de arquitectura, siendo una disciplina tan importante, carece en su plan de estudios de asignaturas que contengan específicamente lineamientos de investigación científica y que seguramente no se les ha dado la atención necesaria, por lo que se hace de suma importancia este ensayo en el cual esta carencia o falta de atención se exponen de una manera comprensible.

Contenido

¿Qué es la Arquitectura?

Para Eugène Viollet-le-Duc (1980), la arquitectura se define como:

El arte de construir. Se compone de dos partes, la teoría y la práctica. La teoría comprende: el arte propiamente dicho, las reglas sugeridas por el gusto, derivadas de la tradición, y la ciencia, que se funda sobre fórmulas constantes y absolutas (p. 2).

Como la definición del arquitecto Viollet-le-Duc, hay muchas y variadas sobre qué es arquitectura, por lo que suele hablarse y discutirse lo que realmente es. En consecuencia, realizar un estudio sobre arquitectura se vuelve una tarea compleja, ya que se debe tomar en cuenta que, la arquitectura es una disciplina que combina el arte y la ciencia y que en términos generales además es una expresión de hechos que afectan a una sociedad.

El proyecto

Existen disciplinas eminentemente teóricas y otras de mayor dominio práctico, como es la arquitectura y una de las implicaciones de la relación entre dominios prácticos y teóricos, tiene que ver con la formación de esta carrera que académicamente se orienta a dos vertientes, por un lado, se aborda como objeto de estudio componentes teóricos, históricos, tecnológicos, urbanos ambientales y por otro lado, se prepara al estudiante para el ejercicio de la práctica común mejor conocida como “El Proyecto”. Como todas las carreras universitarias, arquitectura cuenta con un plan de estudios muy completo, basado en cuatro áreas o ejes principales:

- 1- El área de matemáticas, estructuras y tecnología de la construcción.
- 2- El área de comunicación arquitectónica, específicamente en el área de presentación arquitectónica.

3- El área de diseño arquitectónico

4- El área de teoría e historia y de urbanismo.

Puede apreciarse que ninguno de los ejes está relacionado con áreas relacionadas y aplicadas a métodos y técnicas de Investigación, aspecto importante en proyectos de investigación y que sin lugar a dudas ha influido de gran manera para que muchos estudiantes y algunos docentes no encuentran correspondencia para la investigación científica con la arquitectura.

Aguilar y Delgado (2016), han identificado líneas de investigación científica en la arquitectura, las cuales pueden ser objeto de investigación, en las siguientes áreas: tecnología de la construcción, tecnologías de expresión gráfica, diseño y comunicación arquitectónica o técnicas en el campo del urbanismo. Estas perfectamente pueden ser áreas para realizar una investigación científica haciendo uso de alguno de los métodos científicos a disposición según el objetivo a investigar.

Las características de la arquitectura como disciplina y las relaciones entre teoría y práctica forman parte importante de la formación insertada en una estructura académica, mediante ejercicios, planteamientos o posturas, que, por ejemplo, ubican a la investigación en un marco y en un momento preciso, como se menciona anteriormente "El Proyecto".

De acuerdo a Giraldo (2004), "Lo que sucede es que la ingeniería y la arquitectura fundamenta su campo ocupacional en la aplicación del conocimiento de las ciencias naturales mediada por la utilización de las herramientas matemáticas" (p.163), la teoría plantea que algunos científicos exponen que carreras como arquitectura e ingeniería, pudieran no requerir del método científico, sin embargo, este postulado no puede tomarse como tal, porque desde el momento que estas especialidades se interesan en la solución de problemas que atañen al hombre es claro que sí pueden ser abordados por

un método por tal razón podría proponerse la utilización de uno o más métodos de investigación, ese sentido se menciona:

En el caso de los arquitectos, solucionan problemas para beneficio de la humanidad. Sin embargo, a diferencia del científico el arquitecto y el ingeniero no es libre para seleccionar el problema que le interesa, debe resolver los problemas como resulten y su solución debe satisfacer requerimientos (Giraldo, 2004, pp. 163- 167).

Puede decirse entonces que la arquitectura desde un enfoque científico se perfila como:

- Ciencia social aplicada, porque resuelve necesidades individuales y sociales.
- Ciencia tecnológica, porque responde a un proceso de producción específico con medios y técnicas propias: diseño, urbanismo, planificación para la construcción
- Ciencia fáctica, porque su producto, como objeto, se encuentra determinado y condicionado por las características socioculturales, históricas y de contexto natural.
- Ciencia de las artes y letras, porque su planteamiento objetual responde a las características subjetivas de los individuos y en sentido amplio de un determinado colectivo humano (Zárate, 1995).

De acuerdo a las definiciones anteriores, la arquitectura es una disciplina en la que, debe considerarse el contexto de un grupo de ciencias que se reúnen en torno al objeto, como respuesta, a una formación social y cultural históricamente determinada, que desarrolla un trabajo interdisciplinar y en mayor complejidad busca resolver problemas relacionados con el conocimiento y transformación de la realidad que sostienen un carácter creativo y proyectivo orientando a estudiantes y profesionales arquitectos a asumir proyectos específicos de diseño y construcción sin límites en el quehacer de

otras áreas que se imparte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, si la arquitectura está definida como anteriormente se expone, debería de incluirse en el proceso de estudios la investigación científica, teniendo claro la necesidad de investigar como una forma de evolucionar y cambiar mediante el conocimiento de grandes obras arquitectónicas, ya que todos los proyectos relacionados a arquitectura se realizan de una manera ordenada con conocimientos, en aspectos de teoría, análisis y criterios arquitectónicos; que utilizados en cualquier área están sujetos a diferentes sistemas en particular, independiente del área pertinente al plan de estudios y elementos que establecen y muestran siempre un proceso organizado de diseño.

Todo proyecto generalmente forma parte de la naturaleza, de la sociedad y de la realidad en la que el propio ser humano está interconectado y en constante cambio, movimiento y transformación, esencia de las cosas y los hechos de la vida real. De acuerdo a las áreas o ejes antes vistos puede comprenderse la diversidad del estudio, pero también puede evidenciarse como la formación en arquitectura si está relacionada con la investigación, pues, todas las áreas son de gran utilidad para beneficio de la sociedad, lo cual constituye uno de los objetivos principales de la investigación científica y que se ve reflejado en la práctica profesional.

Generalmente, todo trabajo o proyecto se desarrolla con una primera etapa que se le denomina investigación; pero realmente no es más que una recolección de información que busca comprender los fenómenos culturales, que inciden en el proceso de solución de problemas de diseño; así como el comportamiento del sujeto-usuario, sus ideas, sentimientos o motivos internos; el objetivo, por lo tanto, es identificar, evaluar y comprender las implicaciones, que ayudan a poder establecer los criterios que deben ser aplicados al diseño arquitectónico, tomando en cuenta los fundamentos

aprendidos que regirán el desarrollo del trabajo.

Se busca que la información sea referente al tema para luego depurar y actualizar tomando en cuenta la normatividad con su reglamentación pertinente, que permita reflexionar y comprender el contenido final del proyecto. También aunada a la información se debe contar con la ubicación definida (terreno) y que, junto a los conceptos estudiados a lo largo de los estudios, estén relacionados con la praxis y la teoría, comprendiendo quizá hasta ese momento la realidad de lo que sucede fuera del ámbito académico y la realidad en el campo de trabajo.

La investigación y la arquitectura de la información

La amplísima cantidad de recursos de información tales como: páginas Web, blogs, redes sociales, cursos en línea, plataformas multimodales que actualmente forman parte de las fuentes que se consultan al momento de desarrollar un proyecto o trabajo que se acople a los requerimientos del cliente, son fuentes y recursos que pueden ser utilizadas por los estudiantes de arquitectura y sus maestros y qué a través de diversos programas es posible analizar un proyecto en conjunto

Resulta muy fácil concordar con López García (2015), cuando expone que desde hace algún tiempo la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación han impactado de manera positiva en la arquitectura, ya que han potenciado aún más el desarrollo de la creatividad en estudiantes y arquitectos satisfaciendo al usuario con elementos nuevos en sus proyectos, es importante recalcar que los medios digitales pueden llevarse a cabo en plazos más cortos de tiempo. Algo importante es que las TIC han inducido un modelo diferente de enseñanza en arquitectura.

La arquitectura de información se posiciona como una metodología apropiada para alcanzar este propósito (Pérez-Montoro, 2010), debido al

uso de la tecnología en la que se estructuran aplicaciones o sitios Web en los que se pueda navegar y utilizar con facilidad, independientemente de las experiencias y habilidades que pueda una persona tener ya sea en un nivel básico o experto, facilitando de un modo diferente la investigación sobre cualquier proyecto de arquitectura, entendido como un espacio que resulta de las interrelaciones entre forma, función y técnica. La aplicación de estas tecnologías necesariamente obliga a una conceptualización de los procesos de generación formal de un proyecto o de los métodos empleados en su construcción.

De esta manera, las tecnologías informáticas, más que proveer instrumentos para solucionar problemas concretos, inducen a profundizar en la comprensión de los procesos y materialización del proyecto en arquitectura. Por lo que un proyecto de diseño arquitectónico puede ser abordado por un método de investigación científico haciendo uso de nuevas tecnologías, avanzando de esa manera hacia la convergencia de los procesos sistematizados de diseño con los sistemas industrializados de construcción, y que están siendo desarrollados por sistemas integrados de diseño, asistidos por programas digitalizados facilitando la interacción entre los agentes que participan en los procesos de diseño. Comenzando a transformar las prácticas, mediante una utilización consecuente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Referencias

- Aguilar, B., y Delgado, M. (2016). *Propuesta de modelos para los trabajos de grado de la carrera de arquitectura en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente*. [Tesis de Maestría]. Universidad de El Salvador.
- García, M. (2015). *Impacto de las TIC en los estilos de enseñanza del diseño arquitectónico en los institutos tecnológicos nacionales de México*. Atlante.
- Giraldo, A. V. (2004). La relación entre la ingeniería y la ciencia. *Revista Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia*. (31), 162-167.

Es importante no olvidar que el diseño debe ser un modelo arquitectónico creativo y asertivo que logre propuestas basadas en los principios de composición, percepción visual, espacial y sensorial, con organización, planificación de tiempos, compromiso y responsabilidad, y sobre todo ética profesional, enfrentándose a nuevas situaciones, para identificar y plantear la toma de decisiones que resuelvan los problemas que se presenten con mucha disponibilidad a la investigación ya sea trabajando en forma individual o en equipo.

Conclusiones

Es necesario dar los conocimientos para estudiantes y docentes de arquitectura en el campo de las metodologías de investigación, a fin de proporcionar las herramientas que le permitan utilizar un método científico en la solución sistemática de los problemas a resolver. La formación académica en la carrera de arquitectura si está relacionada con la investigación, ya que el objetivo principal del arquitecto es satisfacer las necesidades del ser humano con el diseño arquitectónico requerido.

El uso de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación se han instalado en la sociedad y deben ser una herramienta más en la cultura de la investigación, aprovechando la oportunidad de estar al alcance de la mayoría de la población, y la facilidad con la que puede ser utilizada ofreciendo la oportunidad de nuevas formas de hacer en arquitectura combinando lo antiguo con lo actual.

Pérez-Montoro, M. (2010). Arquitectura de la información en entornos web. *El profesional de la información*. 19 (4), 333- 337.

Viollet-le-Duc, E. E. (1980). Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc. Academy Editions.

Zárate, R. (1995). *Estructura de una tesis en arquitectura*. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

CAUSAS MÁS COMUNES DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN EL MUNICIPIO DE METAPÁN

Autora:

Evelyn Elizabeth Rodríguez Mazariegoⁱ

Recibido 15 noviembre, aprobado 25 noviembre 2022

Resumen

Objetivo: Identificar las causas más comunes que originan la violencia intrafamiliar y en quienes es más frecuente que suceda en el municipio de Metapán. **Método:** haciendo uso del método lógico deductivo, se busca identificar las causas más comunes que originan la violencia intrafamiliar en el municipio de Metapán, así como también el sexo, nivel de educación y rango de edades más frecuente en las víctimas. **Resultados:** identificación de las causas, conductas y características más comunes de la violencia intrafamiliar en el municipio de Metapán, durante los años 2019, 2020 y 2021, siendo las causas más comunes los celos, los problemas económicos, la falta de cumplimiento de obligaciones hacia los hijos, infidelidades, problemas de intolerancia y uso de redes sociales. **Conclusión:** se realiza una descripción de edad, sexo, nivel educativo de las víctimas y agresores, tipos de violencia que se dan con más frecuencia y sobre todo se identifican las causas más comunes de violencia intrafamiliar, siendo estas los celos, los problemas económicos, la falta de cumplimiento de obligaciones hacia los hijos, infidelidades, problemas de intolerancia y uso de redes sociales, así como también se analiza que durante los años 2020 y 2021 hubo un aumento en las denuncias recibidas de Violencia Intrafamiliar en los juzgados de paz del municipio de Metapán y esto debido a la Pandemia COVID-19, ya que de alguna manera existió más convivencia entre víctimas y agresores.

Palabras clave: violencia, intrafamiliar, causas, víctimas.

Abstract

Objective: Identify the most common causes of intrafamily violence and in whom it occurs most frequently in the municipality of Metapán. **Method:** using the logical deductive method, it seeks to identify the most common causes of intrafamily violence in the municipality of Metapán, as well as the most frequent sex, level of education and age range of the victims. **Results:** identification of the most common causes, behaviors and characteristics of intrafamily violence in the municipality of Metapán, during the years 2019, 2020 and 2021, the most common causes being jealousy, economic problems, lack of compliance with obligations towards children, infidelity, intolerance problems and use of social networks. **Conclusion:** a description of age, sex, educational level of the victims and aggressors is made, types of violence that occur more frequently and above all the most common causes of intrafamily violence are identified, these being jealousy, economic problems, lack of compliance with obligations towards children, infidelity, problems of intolerance and use of social networks, as well as analyzing that during the years 2020 and 2021 there was an increase in complaints received of Domestic Violence in the justices

ⁱ Maestría Derecho Penal Económico, Universidad de El Salvador correo electrónico: rm22151@ues.edu.sv y eliza.erm1990@gmail.com;

 <http://orcid-0000-0002-9429-5262>

of the peace of the municipality of Metapán and this due to the COVID-19 Pandemic, since somehow there was more coexistence between victims and aggressors.

Keywords: violence, intrafamily, causes, victim.

Introducción

La violencia intrafamiliar es un fenómeno muy común a lo largo de la historia, que por supuesto en la actualidad sigue siendo un tema muy frecuente del cual se dice mucho sobre sus causas, pero no se tiene claro realmente cuál es la verdadera causa por la que sucede este fenómeno. La investigación se ha realizado utilizando los datos extraídos de los juzgados de paz del municipio de Metapán, en cuanto a las denuncias de violencia intrafamiliar que se recibieron en dichas sedes judiciales durante los años 2019, 2020 y 2021, en lo referente al Juzgado Primero de Paz de Metapán, datos obtenidos por el Centro de Atención al Usuario del Centro Judicial de dicho municipio y sumando a ello los datos obtenidos del Juzgado Segundo de Paz de Metapán.

Alonso Varea y Castellanos Delgado (2006), señalan que los fenómenos violentos están presentes en todos los contextos de los seres humanos y evidentemente, existen relaciones entre aquellas manifestaciones de violencia que se dan dentro y fuera del entorno familiar; por ello, un clima social tolerante con la violencia es uno de los factores macrosociales que puede favorecer la aparición de violencia familiar.

Jiménez Quenguan y Martínez Vélez (2013), señalan que la violencia tiene raíces históricas y es uno de los principales problemas de salud pública, tanto a nivel mundial como nacional y regional. Por supuesto que el municipio de Metapán no es la excepción, es por ello que en el desarrollo del presente ensayo se busca estudiar cada uno de sus componentes por medio de la revisión documental, datos reales que forman parte de las estadísticas de violencia dentro de dicho municipio y la utilización del método lógico deductivo, se pretende

identificar las causas que originan la violencia intrafamiliar, además de conocer más a fondo los tipos de violencia más frecuentes, nivel de educación, rangos de edades y sexo de las personas que son víctimas y agresoras en la violencia intrafamiliar, el número exacto de casos de violencia intrafamiliar atendidos por año en los juzgados de paz del municipio de Metapán y por supuesto, tener una mejor claridad de en qué consiste este fenómeno llamado violencia intrafamiliar.

Violencia intrafamiliar, significado e importancia de este fenómeno

La familia es la base fundamental de la sociedad y tendrá la protección del Estado, quien dictará la legislación necesaria y creará los organismos y servicios apropiados para su integración, bienestar, desarrollo social, cultural y económico. Así reza el artículo 32 inciso primero de la Constitución de El Salvador, precepto constitucional que da la importancia que requiere a la familia, palabra pequeña, pero de gran significado e importancia, en honor a esa protección nacen leyes para la protección y erradicación de la violencia intrafamiliar en el país (decreto legislativo 38, 1983).

Considerando que la violencia intrafamiliar un problema actual en El Salvador, cabe mencionar que existen leyes que protegen a las personas miembros de un grupo familiar que resulten víctimas de ella, entre dichas leyes se encuentra la ley contra la violencia intrafamiliar, aprobada bajo decreto legislativo 902 en el año 1996; por otro lado, cuando se trata de violencia en contra de mujeres, existe la ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres, aprobada en el año 2010, bajo decreto legislativo 520; además de las ya mencionadas, el código penal aprobado en el año de 1998, bajo decreto legislativo 1030, el

cual en el artículo 200 regula el caso en el que los actos de violencia intrafamiliar como tal pueden ser constitutivos de delito, y por último como convenios internacionales, la convención americana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, mejor conocida como "Convención Belem do Pará", aprobada en el año de 1994 y firmada y ratificada por El Salvador en el año 1995.

Se entiende violencia intrafamiliar como:

Cualquier acción u omisión que, de manera directa o indirecta, causa daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o patrimonial, tanto en el ámbito público como privado, a una o varias personas integrantes del grupo familiar, por parte de pariente, conviviente o ex conviviente, cónyuge o excónyuge, o con quien se hayan procreado hijos e hijas (Gallardo Echenique, 2019, p. 5).

Para Sunieska y Salazar Pérez (2019), la violencia intrafamiliar es un fenómeno, presente en mayor o menor medida, en todas las sociedades y resulta de interés creciente en las instituciones internacionales, que reconocen su trascendencia y sus múltiples implicaciones a escala global y al interior de cada país, así como para las comunidades, las familias y los individuos. El acceso científico-político a esta problemática, aunque todavía incipiente, ha sido resultado de la batalla sistemática de movimientos de mujeres en el mundo; además, es reconocido por la sociedad como un problema social y de salud vigente, no solo por los múltiples y diversos efectos que ocasiona, sino porque nulifica los derechos humanos fundamentales.

La violencia intrafamiliar, es un problema que está presente como una constante en todos los grupos humanos; esto se debe a la construcción de un imaginario social, en donde ha privado históricamente una cultura de dominación masculina que controla, regula y norma la práctica social de ambos sexos; sin embargo, la construcción de los géneros es un proceso que dura toda la vida, lo

cual significa que la violencia intrafamiliar debe ser estudiada en la acción y práctica cotidiana de las personas implicadas, que día a día la significan y llenan de sentido (Juárez Ramírez, 2019).

Así, hablar de violencia intrafamiliar se vuelve un tema bastante común y que a menudo es mencionado; sin embargo, es importante conocer cuáles son las causas principales que generan este tipo de violencia, cuándo es considerada como intrafamiliar y cuál es el factor común en los diferentes tipos de violencia intrafamiliar que existen, todo ello para poder identificar cuándo es un caso de este tipo y cuándo no. En muchas ocasiones es confundida con otros tipos de violencia, incluso con acciones que podrían ser constitutivas de otros delitos diferentes al de violencia intrafamiliar, por ello se pretende identificar las características propias de este fenómeno, además de estudiar a fondo desde un enfoque cuantitativo sus causas, ya que no se puede dejar de lado la importancia que este tema reviste. Anceschi (2009), señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista desde el que se analice; es decir, la definición no será la misma desde una perspectiva moralista o jurídica y dentro del ámbito jurídico, un abogado penalista no la definirá de la misma manera que un civilista.

En la mayoría de los casos de violencia intrafamiliar el abuso no ocurre en forma continua, sino en ciclos (de ahí en llamado ciclo de la violencia intrafamiliar) el cual se divide en fases, siendo la primera la fase de tensión, dentro de la cual el agresor siente legítimas sus agresiones por la actitud pasiva de la víctima, la víctima se cree responsable de las actitudes del agresor y la tensión va aumentando y el agresor se siente con más derecho a ejercer violencia; la segunda fase es la llamada descarga incontrolable de las tensiones, la cual tiene como resultado la subordinación de la víctima, creando en ella depresión, baja autoestima; y la tercera y última fase es la calma y relativa tran-

quilidad, en la cual la víctima confía y perdona, se da la reconciliación mientras se prepara un nuevo episodio de violencia (Gallardo Echenique, 2019).

Dentro de la violencia intrafamiliar, es importante recalcar sus causas, las cuales no siempre van a ser las mismas; es decir, cada caso concreto tiene causas diferentes; para Quiñonez Rodríguez, Arias López, Delgado Martínez y Tejera Valdés (2011), en el enfoque ante la violencia se considera que las causas de esta conducta se hallan en el ámbito de la historia de los afectados, y que su curación depende del reconocimiento de la necesidad de poner en orden algo en la psiquis o alma de la familia de origen y/o actual de uno o de ambos integrantes de la pareja, pero es de tomar en cuenta que la violencia intrafamiliar no solo se da entre parejas y exparejas, sino que además se da entre madres e hijos, padres e hijos, nietos y abuelos y otros tipos de parentescos.

Entre las causas más conocidas de la violencia intrafamiliar también se pueden mencionar que los agresores vienen de hogares violentos, suelen padecer trastornos psicológicos y muchos de ellos utilizan el alcohol y las drogas, otra causa de este problema son los medios de comunicación, debido a que en la televisión la violencia es glorificada y los estereotipos que se presentan son de violencia sexual (Quiñonez Rodríguez, Arias López, Delgado Martínez y Tejera Valdés, 2011).

Para Mírez Tarillo (2019), algunas de las teorías que tratan de explicar la razón por la cual existe la violencia familiar son las siguientes: teoría del aprendizaje social, teoría ecológica, teoría del ciclo de la violencia, teoría de la indefensión aprendida, teoría de la dependencia psicológica, teoría de costes y beneficios y teoría de acción razonada, siendo para dicho autor, la más acertada sobre la explicación de la violencia intrafamiliar, la teoría del aprendizaje social, planteada por Albert Bandura, en la que afirma que las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresiva-

mente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellos o si está sancionada de manera negativa.

Causas más comunes de violencia intrafamiliar en el municipio de Metapán

Durante los años 2019, 2020 y 2021, en los juzgados de paz del municipio de Metapán, las denuncias de violencia intrafamiliar, en cuanto al Juzgado Primero de Paz de dicho municipio, según datos obtenidos del Centro de Atención al Usuario del Centro Judicial correspondiente y sumando los datos recolectados del Juzgado Segundo de Paz del mismo municipio, se pueden cuantificar de la siguiente manera: en el año 2019 se recibieron un total de 44 denuncias, de las cuales 38 víctimas son del sexo femenino y 6 del sexo masculino, 2 agresores del sexo femenino y 42 del sexo masculino, 7 fueron remitidas a la Fiscalía General de la República por posible constitución de delito, el rango de edad de las víctimas es de 20 a 45 años y de los agresores de 20 a 55 años, la mayoría de agresores y víctimas que se registran en este año son de la zona rural del municipio en mención, en lo referente al nivel educativo, tanto víctimas como agresores se mantienen en el rango común de primaria y secundaria.

En el año 2019, las causas principales de violencia intrafamiliar fueron los celos, reclamos hacia la pareja y en la mayoría de los casos el agresor se encontraba en estado de ebriedad al momento de la conducta agresiva, todos los casos la violencia registrados este año son entre parejas y exparejas, además el tipo de violencia que más se repite es la violencia verbal o psicológica, siendo los más frecuentes los gritos, insultos y humillaciones por parte de las personas agresoras.

En el año 2020, se recibieron un total de 61 denuncias de violencia intrafamiliar, de las cuales 55 víctimas son del sexo femenino y 6 del sexo masculino, 3 agresores del sexo femenino y 59 del sexo masculino, 17 fueron remitidas a la Fiscalía

General de la República por posible constitución de delito, el rango de edad de las víctimas se mantiene entre los 20 y 45 años de edad y en los agresores de los 20 a los 55 años, la mayoría de las víctimas y agresores que se registran este año son de la zona rural, sin embargo, 9 víctimas y 7 agresores son de la zona urbana, en lo referente al nivel educativo, tanto de víctimas como agresores, siguen siendo la mayoría entre primaria y secundaria, sin embargo, a diferencia del año anterior se registran 2 víctimas y 8 agresores con nivel educativo universitario.

En este mismo año 2020, las causas más frecuentes de violencia intrafamiliar fueron celos, discusiones de pareja, problemas económicos, intolerancia y según denuncia de las víctimas en este año, una de las causas de la violencia intrafamiliar entre parejas fue el uso de redes sociales, encontrándose el agresor en la mayoría de casos sobrio, la violencia se dio no solo entre relaciones de pareja, sino que también en otras relaciones de familia y durante este año el tipo de violencia más común es la verbal o psicológica, incluyéndose en esta los gritos, insultos, humillaciones, pero a diferencia del año anterior hubo un significativo aumento en la violencia física.

Por último, en el año 2021, a diferencia del año 2019 y 2020, los casos de violencia intrafamiliar aumentaron, con un total de denuncias recibidas de 82, siendo 78 víctimas del sexo femenino y 5 del sexo masculino, 25 de estos casos fueron remitidos a la Fiscalía General de la República por posible constitución de delito, el rango de edad de las víctimas sigue siendo el más frecuente entre 20 y 45 años; sin embargo, en este año se registran 3 víctimas entre el rango de más de 60 años y los agresores se mantienen en el rango de 20 a 55 años, la mayoría de las víctimas y agresores de la zona rural, pero también 15 víctimas y 7 agresores de la zona urbana. En lo referente al nivel educativo, de igual manera, mayoritariamente las víctimas y los agresores están entre primaria y secundaria.

Finalmente, en cuanto a las causas en el año 2021, sobresalen los celos, problemas económicos, intolerancia, infidelidades, peleas por obligaciones hacia los hijos, en la mayoría de los casos el agresor se encontraba sobrio, sin embargo, se dieron unos casos en los que el agresor se encontraba bajo los efectos del alcohol, la mayoría fueron entre parejas y exparejas y en cuanto a los tipos de violencia, los más frecuentes son gritos, insultos, humillaciones (violencia verbal o psicológica), pero también hubo aumento en la violencia física.

Conclusión

El principal problema de la violencia intrafamiliar ha sido identificar su magnitud, específicamente establecer sus causas, consecuencias y características. En el municipio de Metapán se reciben muchas denuncias de violencia intrafamiliar, cada una originada por una o varias causas. Ahora bien, hablar de causas es un término demasiado amplio, ya que estas pueden ser muchas y variantes, dependiendo de cada caso en concreto; sin embargo, en el municipio en mención, entre las causas más comunes sobresalen los celos, los problemas económicos, la falta de cumplimiento de obligaciones hacia los hijos, infidelidades, problemas de intolerancia y uso de redes sociales.

Durante los años 2019, 2020 y 2021, en los juzgados de paz del municipio de Metapán, se recibieron muchas denuncias de violencia intrafamiliar, existiendo un incremento en el año 2020 y sobre todo en el año 2021, años en los que el país afrontó la pandemia covid-19, a raíz de lo cual muchas familias perdieron empleos, y por ende, sus miembros se mantenían más tiempo en casa, otros trabajan haciendo uso de internet. De igual forma dentro de casa, se volvió obligatorio para algunos permanecer en cuarentena, y fue precisamente en los años 2020 y 2021 que para muchos trabajar y estudiar desde casa se volvió normal, esa tensión y el aumento del tiempo en convivencia hizo que los casos de violencia intrafamiliar aumentaran,

ya que de las denuncias de las víctimas se advierte que el pasar más tiempo juntos víctima y agresor ocasionó peleas, discusiones, celos y en muchas ocasiones se obtenía como resultado golpes; en otras palabras, la pandemia covid-19 influyó significativamente en el aumento de casos de violencia intrafamiliar dentro del municipio de Metapán.

Por otro lado, de las denuncias de violencia intrafamiliar recibidas durante los años en mención, muchas fueron remitidas a la Fiscalía General de la República por considerarse que podrían ser constitutivos de delitos, delitos diferentes al de violencia intrafamiliar señalados en el artículo 200 del código penal, entre ellos los más frecuentes amenazas y lesiones, los tipos de violencia más frecuentes fueron la violencia psicológica o verbal, incluyendo dentro de esta las más comunes en las denuncias recibidas en el municipio de Metapán, que son gritos, insultos y humillaciones y la violencia física, dentro de la cual existen golpes, de estas manifestaciones de violencia, los procesos son referidos a la Fiscalía General de la República por ser constitutivos de delitos. En el primero de los casos pueden llegar a ser amenazas y en el segundo lesiones; esto último, con base en un resultado de reconocimiento de lesiones al que la víctima es sometida, los rangos de edades más frecuentes de las víctimas son de 20 a 45 años, por su parte los agresores suelen ser mayores, en un rango de edad de los 20 a 55 años, además es de resaltar que en la mayoría de los casos las víctimas y agresores son de la zona rural y que no poseen un nivel educativo alto.

Según datos extraídos de los juzgados de paz del municipio de Metapán, la violencia intrafamiliar en este municipio, es más frecuente en víctimas del sexo femenino, siendo la mayoría de agresores hombres, y en la mayoría de casos la relación entre víctima y agresor es de pareja o expareja, una característica importante de la violencia intrafamiliar, al menos en este municipio, es que en la mayoría de las víctimas del sexo femenino se de-

dican a las labores domésticas y pasan más tiempo en casa, cuidan de los hijos y atienden a la pareja, influyendo esto a que sean sujetos de violencia, debido a que en muchas ocasiones su pareja las ve como alguien que está para servirles y hacer las labores del hogar, dejándoles la responsabilidad total de los hijos, quitándoles valor y tratándolas mal, propiciando de esa manera encuentros en los que la violencia es la protagonista, en cuanto al nivel educativo bajo influye en que la mayoría de personas que cometen agresiones sobre todo de carácter psicológico, alegan que desconocen que exista una ley que regule estas conductas y otorgue protección a las víctimas.

Para finalizar, es importante resaltar un último factor en los casos de violencia intrafamiliar en el municipio de Metapán, el cual es el consumo de alcohol, si bien es cierto, en algunos de los casos que se reciben en los juzgados de paz de dicho municipio los agresores actúan sobrios, también existe un número significativo de casos en los que estos actúan bajo los efectos del alcohol y es debido al consumo de alcohol hasta la ebriedad que crea la probabilidad de que se presenten episodios de violencia, tanto psicológica como física.

Referencias

- Alonso Varea, J.M., Castellanos Delgado, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia intrafamiliar. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 253-274. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000300002
- Anceschi, A. (2009). La violencia familiare: aspetti penali, civil e criminologici. Torino: G. Giappichelli.
- Código Penal (1998). Decreto legislativo 1030.
- Constitución de la República de El Salvador (1983). Decreto legislativo 38.
- Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1994). Convención Belem do Pará.
- Gallardo Echenique, E. (2019). Violencia intrafamiliar. Guía de detección. Unión Europea. <https://acia.red/wp-content/uploads/2018/04/Maltrato-Intrafamiliar.pdf>
- Jiménez Quenguan y Martínez Vélez (2013). La familia un mundo de ternura o infierno. *Revista UNIMAR*, 61 (1), 101-115. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/385/317>
- Juárez Ramírez, C. (2005). Ya no quisiera ni ser yo: la experiencia de la violencia doméstica en un grupo de mujeres y varones provenientes de zonas rurales y urbanas en México. [Tesis de Doctorado]. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8416/capitulo1.pdf>
- Ley contra la violencia intrafamiliar, (1996). Decreto legislativo 902
- Ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres (2010). Decreto legislativo 520.
- Mírez Tarrillo, P.S. (2019). Violencia Intrafamiliar, una revisión teórica del concepto. [Tesis de pregrado]. Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/5871/M%C3%ADrez%20Tarrillo%2C%20Perpetua%20del%20Socorro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quiñonez Rodríguez, M.C., Arias López, Y., Delgado Martínez, E.M., Tejera Valdés, A.J. (2011). Violencia Intrafamiliar desde un enfoque de género. *MEDICIEGO*, 17(2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/mediciego/mdc-2011/mdc112za.pdf>
- Walton, Sunieska M., Salazar Pérez, C.A. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 96-105. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100096

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULO DE REVISIÓN

EL DELITO DE TENENCIA, PORTACIÓN, CONDUCCIÓN ILEGAL O IRRESPONSABLE DE ARMAS DE FUEGO A PARTIR DE LA REFORMA DEL MES DE NOVIEMBRE DEL AÑO 2021

Autor:

Rodrigo Alberto Aguirre Espinozaⁱ

Recibido 23 de octubre 2022, aprobado 20 de noviembre 2022

Resumen

Objetivo: Analizar la reforma hecha mediante Decreto Legislativo 212 de fecha 17 de noviembre del año dos mil veintiuno, publicado en el Diario Oficial número: 226 de fecha 26 de noviembre del año dos mil veintiuno, al artículo 346-B del Código Penal en relación a la pena de prisión, a la luz del principio de proporcionalidad penal y lesividad del bien jurídico. **Método:** Mediante el método descriptivo y lógico-inductivo, se hará una descripción de los elementos constitutivos del problema, retomando un poco la evolución que ha tenido el delito de armas de fuego, hasta llegar a la reforma actual; a partir de ahí, se describe el problema basado en cómo dicha reforma puede que no se encuentre dentro de los parámetros que establece el Programa Penal de la Constitución, sobre todo a la luz del principio de proporcionalidad penal y de lesividad del bien jurídico. **Conclusión:** se ha establecido que con la reforma en estudio se han violentado principios constitucionales al momento de su creación, que forman parte del programa penal de la constitución, y que su pena es desproporcionada en relación con las conductas que se pretenden castigar, lo que ha traído algunos problemas en la aplicación de la normativa penal.

Palabras claves: Programa Penal de la Constitución, principio de proporcionalidad, principio de lesividad del bien jurídico, pena de prisión

Summary

Objective: To analyze the reform made by Legislative Decree 212 dated November 24, two thousand and twenty-one, published in the Official Gazette number: 226 dated November 26, two thousand and twenty-one, to article 346-B of the Penal Code in relation to the prison sentence, in light of the principle of criminal proportionality and harmfulness of the legal interest. **Method:** Through the descriptive and logical-inductive-logical method, a description of the constituent elements of the problem will be made, going through the evolution that the firearm crime has had, until reaching the current reform, from there it is described the problem based on how said reform may be within the parameters established by the Criminal Program of the Constitution, especially in light of the principle of criminal proportionality and harm to the legal right. **Conclusion:** It has been established that with the reform under study, constitutional principles have been violated at the time of its creation, which are part of the criminal program of the constitution, and that its penalty is disproportionate in relation to the behaviors that it is intended to punish, which has brought some problems in the application of criminal law.

ⁱ Candidato a Maestro en Derecho Penal Económico de La Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Correo electrónico: albertoaguirre82@gmail.com ,  <https://orcid.org/0000-0003-3669-5521>

Keywords: Criminal Program of the Constitution, principle of proportionality, principle of harmfulness of the legal interest, prison sentence.

Introducción

El delito de tenencia, portación o conducción ilegal irresponsable de armas de fuego regulado en el artículo 346-B del Código Penal, ha sufrido reformas a lo largo de los años, la última y quizá la más controversial, es la efectuada mediante Decreto Legislativo 212, de fecha 17 de noviembre del año dos mil veintiuno, publicado en el Diario Oficial número 226, de fecha 26 de noviembre del año dos mil veintiuno; debido a esto, se incrementó la pena de prisión, elevando tanto su límite mínimo y máximo; el primero, casi en una tercera parte, y el límite máximo al doble de la pena de prisión; es decir, su pena pasó de tres a cinco años de prisión, a ser de diez a quince años de prisión.

Mediante el uso del método descriptivo y lógico inductivo, se pretende describir el problema, a partir del incremento de la pena de prisión de dicho delito, desde la óptica de los principios del programa penal de la constitución, especialmente el principio de proporcionalidad penal y de lesividad del bien jurídico.

En el ensayo se hará una breve reseña histórica acerca de la evolución del delito de tenencia, portación o conducción ilegal o irresponsable de armas de fuego, para luego entrar a diferentes definiciones, tanto del programa penal de la constitución como de los principios de proporcionalidad penal y lesividad del bien Jurídico, para luego describir si dicha reforma está acorde a estos principios, y si existió una violación a estos principios con la reforma objeto de este ensayo.

Como conclusión, se expondrá si la reforma hecha al delito tenencia, portación o conducción ilegal o irresponsable de armas de fuego en su consecuencia jurídica violenta los principios de proporcionalidad y lesividad del bien jurídico, y si la misma ha traído algunos problemas en la aplicación de la normativa penal.

Reseña histórica del delito de Tenencia, Portación Conducción Ilegal o Irresponsable de Armas de Fuego.

El Código Penal creado mediante decreto legislativo 1030 de fecha 30 de abril de 1997, que entró en vigencia el día veinte de enero de mil novecientos noventa y ocho; en él, la tenencia ilegal de una arma de fuego, no era un delito sino una falta penal, regulada en el artículo 377 de dicho cuerpo normativo y que literalmente describe la conducta así: “Portación Ilegal de Armas”; “El que sin licencia de la autoridad competente portare arma de fuego fuera de su propia casa de habitación o de las dependencias de la misma, será sancionado con diez a treinta días multa”. De lo anterior se destaca que al inicio este tipo penal constituía una falta y que su consecuencia jurídica eran días multas. (D.L. 1030, 1998).

Posteriormente mediante el Decreto Legislativo No. 280, de fecha 08 de febrero de 2001, publicado en el Diario Oficial No. 32, Tomo 350 de fecha 13 de febrero de 2001; se realizaron una serie de reformas al Código Penal, entre ellas las reguladas en los artículos 14 y 16 de dicho decreto. Mediante el artículo 14 se adiciona el artículo 346-B, que literalmente establecía:

Tenencia, portación o conducción ilegal de armas de fuego, art. 346-b.- el que tuviere, portare o condujere un arma de fuego sin licencia para su uso o matrícula correspondiente de la autoridad competente, será sancionado con prisión de tres a cinco años.

Si el tenedor, portador o conductor reincidiere, o tuviere antecedentes penales vigentes, será sancionado con prisión de cinco a ocho años. (D.L. 280, 2001).

De la anterior reforma, se advierte, que la falta penal fue elevada a la categoría de delito, modifi-

cándose también los elementos descriptivos; pero principalmente, en el inciso primero, en lugar de días multas, ahora era pena de prisión de tres a cinco años, y en su inciso segundo una agravante en la cual la pena de prisión se incrementaba de cinco a ocho años de prisión. El artículo 16 de dicho decreto derogó el artículo 377 del Código Penal donde anteriormente se tipificaba la falta penal.

Luego mediante Decreto Legislativo No. 620 de fecha 24 de febrero de 2005, publicado en el Diario Oficial No. 67, Tomo 367, de fecha 12 de abril de 2005, se reformó nuevamente el delito, de acuerdo al artículo 1 de dicho decreto; en dicha reforma se hiciera cambios sobre todo en los elementos objetivos del tipo; no así en la consecuencia jurídicas, que se mantuvieron los límites mínimos y máximos.

Finalmente, aparece en el año 2021 la reforma a dicho tipo penal, hecha mediante Decreto Legislativo 212, de fecha 17 de noviembre del año dos mil veintiuno, publicado en el Diario Oficial número: 226, de fecha 26 de noviembre del año dos mil veintiuno, mediante la cual se reformó su pena, en su límite mínimo pasando de tres a diez años, y en su límite máximo pasando de cinco a quince años de prisión.

El programa penal de la Constitución

La sentencia de inconstitucionalidad 52-2003 acumulada de fecha uno de abril de dos mil cuatro, es una sentencia emblemática, por medio de la cual dio paso a que la Sala de lo Constitucional definiera: Programa Penal de la Constitución, dicha sentencia define dicho como:

Conjunto de Postulados políticos-jurídicos y Políticos Criminales que constituyen el marco normativo en el seno del cual el legislador penal puede y debe tomar sus decisiones y en el que Juez ha de inspirarse para interpretar las leyes que le corresponda aplicar (p.95)

La producción de normas penales sin un ápice de

garantías constitucionales, llevó por medio de la inconstitucionalidad antes referida, a la necesidad de definir el programa Penal de la Constitución y establecer los estándares, ya no sólo constitucionales sino, sobre Derecho Internacional de Derechos Humanos, que fijan los límites al poder punitivo del Estado, sobre la base de los principios que deben informar su actuar.

Los principios que contienen este programa penal de la constitución como base política criminal son: legalidad, necesidad, lesividad, culpabilidad, debido proceso, proporcionalidad, dignidad humana, mínima intervención del Estado y culpabilidad; estos son las bases fundamentales de validez para el ordenamiento jurídico penal, que permite su legitimidad (S.C. Sentencia de Inconstitucionalidad 52-2003 acumulada, 1 de abril del año 2004).

Por lo anterior, para Arroyo Zapatero (1998), la legitimidad del derecho penal, cuando se hace alusión al derecho penal económico, depende del apego o no al programa penal de la constitución, y asegura que el ente encargado de la creación de norma jurídicas de carácter penal, para poder ascender un bien a la categoría de bien jurídico protegido o la creación de una modalidad de agresión al mismo, debe ceñirse a los parámetros de lo que el autor llama el programa penal de la constitución, principalmente, en lo que se refiere al acomodo de la intervención legislativa a las exigencias que el principio de proporcionalidad impone al Derecho penal: idoneidad, necesidad (última ratio) y proporcionalidad en sentido estricto (fragmentariedad), y además a la lesividad del bien jurídico. de lo anterior afirma lo siguiente:

La primera condición de legitimidad de una infracción penal es que se dirija a la tutela de un bien jurídico. El mal que se causa a través de la imposición de una pena sólo resulta conforme con el principio de proporcionalidad si con ello se trata de tutelar un interés esencial para el ciudadano o la vida en co-

unidad (p.1).

Es innegable la vinculación del legislador a los principios del programa penal de la constitución al momento de la creación de la normativa penal, esto incluye las reformas que realice a la normativa vigente, ya que en la medida que sus creaciones legislativas estén más apegadas a dicho programa, así será su legitimidad.

Tal parece que la reforma hecha al artículo 346-B del Código Penal, se ha apartado radicalmente de los principios del programa penal de la constitución, al haber aumentado, de una forma desproporcionada y generalizada, la pena de prisión en sus límites mínimos y máximos, sobre todo a los principios de proporcionalidad penal y lesividad del bien jurídico, lo que afecta directamente a los fines de la pena establecidos en el artículo 27 inciso tercero de la constitución de la República.

Principio de Proporcionalidad

La Sala de lo Constitucional en su sentencia 52-2003, acumulada de fecha uno de abril de dos mil cuatro, sostuvo que el principio de proporcionalidad en el momento de crear normas secundarias que restrinjan o tengan algún tipo de incidencia en los derechos fundamentales, deben responder en otros principios del programa penal de la constitución, al principio de proporcionalidad.

El principio de proporcionalidad, juntamente con la noción de bien jurídico que más adelante se desarrollará, es importante para legitimidad del ordenamiento jurídico, ya que es un principio que como lo dice Arroyo Zapatero (1998), que requiere que cualquier intervención del legislador o de la administración sobre los derechos del ciudadano, ha de tener como finalidad aumentar el bienestar común. De acuerdo a este autor, el principio de proporcionalidad puede dividirse en tres subprincipios: idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto.

En el mismo sentido, la Sala de lo Constitucional

en su sentencia 52-2003 acumulada de fecha uno de abril de dos mil cuatro, establece:

La Sala de lo Constitucional ha sostenido que, como elementos que configuran el principio de proporcionalidad, se han señalado la idoneidad de los medios empleados, en el sentido que la duración o intensidad de los mismos deben ser los exigidos por la finalidad que se pretende alcanzar; la necesidad de tales medios, en el sentido que se debe de elegir la medida menos lesiva para los derechos fundamentales, es decir, la que permita alcanzar la finalidad perseguida con el menor sacrificio de los derechos e intereses del afectado; y la ponderación de intereses, a fin de determinar la existencia de una relación razonable o proporcionada de la medida con la importancia del bien jurídico que se persigue proteger (p.58).

Uno de los principales problemas al momento de configurar un delito, es la determinación de la pena a imponer, de manera que resulte proporcional al hecho que se pretende castigar. Los debates durante la discusión de reformas penales en el seno de la Asamblea Legislativa, constituyen claros ejemplos de ello, asimismo los resultados obtenidos en muchos casos han legado una serie de delitos con penas excesivas, perpetuas e inconstitucionales, producto del desconocimiento de los alcances del principio de proporcionalidad

Lo anterior es conocido como la proporcionalidad abstracta o legislativa, que se da como ya se dijo en el seno de la asamblea legislativa y es aquella que actúa en el momento de configuración del tipo penal, estableciéndose penas entre un máximo y un mínimo, disponiendo penas alternativas, pero siempre guardando la necesaria equivalencia entre antijuridicidad, culpabilidad y penalidad (Santana Vega, 2000, p.182).

Es importante que si se decide por la conminación penal de una conducta determinada, porque los medios de control extra penal resultan ineficaces, ha de considerarse la magnitud de la sanción

a imponer, de tal forma que el valor libertad ha de afectarse en última instancia, sobre todo si se trata de delitos de peligro abstracto, como el del artículo 346-B del Código Penal, esto requiere que se considere el catálogo de penas que regula el Código Penal, estableciendo la sanción de acuerdo a los fines que persigue el tipo. Para el caso de la reforma en estudio, es clara la desproporcionalidad de la pena, respecto de la conducta que se está castigando; es decir, de diez a quince años de prisión, por cometer cualquiera de las conductas que describe el tipo penal regulado en el artículo 346-B del código penal.

Dicho lo anterior, conforme al principio de proporcionalidad de valor constitucional y que afecta a toda intervención limitadora de derechos por parte del Estado, la pena del delito de tenencia, portación ilegal o irresponsable de arma de fuego, regulado en el artículo 345-B del código penal, solo pudiera estar justificada si resulta idónea, si la amenaza de pena puede contribuir a la protección del bien jurídico en cuestión; esto es necesario, si el recurso a la sanción penal resulta imprescindible para asegurar el efecto social perseguido; proporcional (en sentido estricto), en la medida en que de una comparación entre el desvalor del hecho delictivo y la pena, se colija que la sanción elegida resulta adecuada (Lascuarín Sánchez, et al. 2019).

Principio de lesividad del bien jurídico

Otro principio que contiene el programa penal de la constitución, es el principio de lesividad del bien jurídico, es decir, que cuando quiera elevarse una conducta a la categoría de delito y asociarlo consecuentemente una sanción penal a quien la infrinja, dicha conducta debe necesariamente lesionar o al menos poner en peligro un bien jurídico protegido.

La función y punto de partida del contenido material de un delito, dentro del contexto de un derecho penal de corte constitucional y democrático, es la de protección de bienes jurídicos; entonces,

la relevancia del bien jurídico, para la construcción del contenido material constitucional del delito: Es la importancia del bien jurídico que se va a proteger y la forma del derecho penal de atacar las conductas disvaliosas. (S.C. Inconstitucionalidad 5-2001 acumulada, 23 de diciembre del año 2010).

En ese sentido la concepción de protección de un bien jurídico es importante porque de esa protección se pueden clasificar los delitos de acuerdo al bien jurídico, por ejemplo: relativos a la vida, a la administración de justicia y a la paz pública; además, se excluyen todas aquellas conductas que no lesionan o ponen en peligro al bien jurídico.

De lo anterior y de acuerdo a la sentencia de inconstitucionalidad 5-2001 acumulada de fecha veintitrés de diciembre del año dos mil diez, se derivan las consecuencias prácticas del principio de lesividad del bien jurídico, las cuales son:

Que únicamente pueden considerarse infracciones penales aquellas acciones y omisiones que lesionen o pongan en peligro bienes jurídicos, y no cualquier entidad o bien puede ser elevado a tal categoría merecedora de protección penal, sino solamente aquellos que son valiosos para la comunidad y que tengan como referencia esencial la persona humana y de forma refractaria la Constitución (p.109).

La acción legislativa de reformar la pena del delito de tenencia, portación o conducción ilegal o irresponsable de armas de fuego, debió considerar estos principios al momento de aumentarla en sus límites mínimos y máximos, ya que es un delito de peligro abstracto, con el que se adelantan las barreras de protección hasta mucho antes que se lesione un bien jurídico individual, como la vida o la integridad física; en ese sentido, dicho delito castiga la mera tenencia de una arma de fuego sin la documentación requerida, o portar un arma de fuego bajo los efectos del alcohol o drogas, en lugares prohibidos legalmente, así como proporcionarle armas de fuego a un menor de edad; por

ello, el bien jurídico que protege es de carácter colectivo, es decir, la paz pública. Eso debe abrir la puerta a que la sanción sea proporcional a esa puesta en peligro. Otra opción por la que pudo haber optado el legislador, es haber seleccionado en qué conductas se agravaría la pena y no dejarlo de una forma general a todas las conductas que regula el tipo penal, ya que ello afecta a los fines de la pena.

La Pena de Prisión

La sala de lo constitucional salvadoreña hace un llamado a legislador, en cuanto a los parámetros que debe tomar en cuenta al momento de formular una pena de prisión, y estos consisten en que no puede traspasar más allá de lo que la dignidad humana permita; no puede impedir el proceso de reinserción gradual del condenado cuando exista una prognosis de éxito del tratamiento penitenciario; debe permitir la posibilidad de efectuar las actividades esenciales del proceso reformador tales como la educación y el trabajo penitenciario, y debe evitar exacerbar el ya de por sí carácter aflictivo o expiatorio que tiene la cárcel (S.C. Inconstitucionalidad 5-2001 acumulada, 23 de diciembre del año 2010).

En El Salvador el artículo 27 inc. 2º de la Constitución prohíbe este tipo de penas de larga duración, al igual que las infamantes, proscriptivas y toda especie de tormento; estas penas perpetuas y de larga duración riñen con el fin resocializador de la pena establecido en el mismo artículo 27 inc. 3 de la Constitución y contra el principio de dignidad humana.

Si partimos de la idea que la reinserción como fin de la pena, busca en la fase de ejecución de la misma que, a través de programas educativos, sociales, laborales, familiares, para que mientras guardan detención, las condiciones de los privados de libertad se asemejen a la vida fuera del centro penal, con tratos dignos y condiciones acordes a su dignidad humana, que permita reingresar a la vida

en libertad y no vuelva a delinquir; también es cierto, que no siempre el castigo por una conducta delictiva debe ser la pena de prisión, pudiendo utilizar otros mecanismos jurídicos alternos que permitan, un castigo menos violento que la privación de libertad, como la aplicación del procedimiento abreviado, la suspensión o reemplazo de la pena, suspensión condicional del procedimiento

En el caso de la aplicación del procedimiento abreviado, cuando era aplicado en un proceso penal por el delito de tenencia, portación o conducción ilegal o irresponsable de armas de fuego, antes de la reforma en estudio, la pena de este delito era entre tres y cinco años de prisión, lo que permitía utilizar el rango de pena que establece el artículo 417 inc. 2o. literal a del código procesal penal; así, la pena de prisión oscilaría entre la tercera parte del mínimo hasta el mínimo, es decir, podía imponer un pena, entre un año ocho meses como pena mínima hasta tres años de prisión como pena máxima. Esto permitía, que, aunque el juez condenara al imputado a la pena máxima de tres años, podría reemplazar por trabajos de utilidad pública, tal como lo regula el artículo 74 del código penal, o suspender condicionalmente su ejecución de acuerdo al artículo 77 del código penal.

Hoy en día con la reforma penal al artículo 346-B del código penal, si bien puede aplicarse un procedimiento abreviado, ya no puede reemplazarse la pena de prisión por trabajos de utilidad pública, o aplicar la suspensión condicional de la ejecución de la pena, ya que al aplicar el régimen de pena del procedimiento abreviado, la pena oscilaría entre tres años cuatro meses a diez años de prisión, dichas figuras jurídicas no admiten su aplicación en penas mayores a tres años de prisión, por lo tanto el imputado debe ser detenido y recluido en un centro penal a pagar la pena de prisión que decide el juez, aunque haya impuesto la mínima.

Después de la reforma, en el Juzgado Segundo de Paz de Metapán, se recibieron dos casos por el

delito de tenencia, portación o conducción ilegal o irresponsable de armas de fuego, regulado en el artículo 346-B del Código Penal. El primero, proceso penal sumario clasificado con el número 3-2022 y el segundo, proceso penal sumario número 5-2022. En el primero de ellos el imputado fue condenado a la pena de tres años cuatro meses mediante la aplicación del procedimiento abreviado, pero dicha pena no pudo ser reemplazada o suspendida de ejecución por ser superior a tres años. En el segundo de los casos, el imputado no se presentó a la vista pública, y hasta el momento no se sabe su paradero.

Las penas de larga duración como la puesta en vigencia mediante la reforma, son un problema de conminación legislativa, donde se ha pasado por alto emplear estos principios, aún queda el control ejercido por los jueces mediante el cual tienen la obligación regulada en el artículo 235 de la constitución, en cuanto cumplir y hacer cumplir la constitución, ateniéndose a su texto, independientemente de la norma que la contraríen; en ese sentido, el juez tiene la facultad de ejercer el control difuso a través de una inaplicación de las normas que considere contraria a la constitución, por lo tanto, están en la obligación de repeler por medio de este método todas aquellas penas que fueran perpetuas o de larga duración.

Buscando en la jurisprudencia salvadoreña, se logró encontrar una sentencia reciente, relacionada con la reforma al artículo 346-B del Código Penal, mediante la cual se incrementó la pena de prisión de dicho delito a diez años como pena mínima y a quince años como pena máxima. Dicha resolución fue emitida por el juzgado segundo de paz de Ahuachapán, a las ocho horas, del día seis de abril del año dos mil veintidós, en un proceso sumario del cual no se tuvo acceso al número de referencia, solo la resolución misma, de cual fue omitida cierta información general de las partes del proceso.

En la resolución emitida por el Juzgado Segundo

de Paz, de Ahuachapán, la juez, inaplicó el decreto legislativo 212 de fecha 17 de noviembre del año dos mil veintiuno, en razón, que su pena es excesiva y atenta contra el principio de proporcionalidad, fundamentando lo siguiente:

El objeto de control de constitucionalidad en el presente caso es el artículo 346-B del código penal vigente mediante la reforma realizada mediante decreto legislativo número DOSCIENTOS DOCE DE FECHA DIECISIETE DE NOVIEMBRE DE DOS MIL VEINTIUNO, publicado en el diario oficial número doscientos veintiséis, tomo cuatrocientos treinta y tres de fecha veintiséis de noviembre de dos mil veintiuno, únicamente en lo referente a la pena de diez a quince años de prisión con la que se sanciona el delito de Tenencia, Portación o Conducción Ilegal o Irresponsable de Armas de Fuego, por vulneración al principio constitucional de proporcionalidad respecto de las sanciones penales (p.17).

La Juez al inaplicar dicho decreto, resuelve el caso mediante la aplicación del principio de reviviscencia, es decir, trajo a la vida el rango de pena de prisión anterior que corresponde al delito, de tres a cinco años, y basada a dicho rango emitió una condena; aunque se está a la espera de la resolución de la sala de lo constitucional, se ha atrevido a realizar lo que por mandato constitucional corresponde, lo cual es, la defensa de la constitución.

Conclusión

Se ha establecido que con la reforma en estudio se han violentado principios constitucionales al momento de su creación, que forman parte del programa penal de la constitución, y que su pena es desproporcionada en relación con las conductas que se pretenden castigar, esto ha traído como consecuencia, problemas que afectan en la práctica, generando condenas enjutas o incluso impunidad, como lo sucedió en el Juzgado Segundo de Paz, con los expedientes penales sumarios 3-2022 y 5-2022, donde los imputados son personas de la

zona rural de Metapán, que se dedican a la agricultura.

Los resultados de esos procesos como se apuntó anteriormente, son que uno de los imputados fue condenado a la pena mínima de tres años cuatro meses de prisión, pero la misma no pudo ser reemplazada por trabajos de utilidad pública o sustituida su ejecución, en razón que estos beneficios no pueden ser aplicados debido a que la pena máxima que se puede reemplazar o sustituir es de tres años. En el segundo de los casos, el imputado, luego de haber sido puesto en libertad en la audiencia inicial, nunca se presentó a la vista pública que se señaló en su proceso, se dió a la fuga y se desconoce su paradero hasta el momento.

Estos problemas que se han suscitado en la

práctica, anteriormente a la reforma no habían sucedido, sobre todo que alguien se diera a la fuga durante el procedimiento, ya que era más factible dar un tratamiento menos lesivo del derecho fundamental, a través de la aplicación por ejemplo del reemplazo de la pena de prisión por trabajos de utilidad pública.

Los jueces, por principio de legalidad, han aplicado la pena de prisión en los rangos que actualmente corresponde al delito, privándose de aplicar alguna forma sustitutiva a la ejecución de la pena de prisión, pero con la inaplicabilidad hecha por la jueza segundo de paz de Ahuachapán, aunque está pendiente conocer la opinión de la sala de lo constitucional, se ha dado un paso importante en la defensa de la constitución, ante este tipo de reformas.

Referencias

- Arroyo Zapatero, L.A. (1998). Derecho penal económico y constitución. *Revista Penal*, 1, (1-16).
- Bacigalup Saggese, S., Bajo Fernández, M., Basso, M., Maroto y Villarejo, J.D., Fakhouri Gómez, Y., Lascuraín Sánchez, J.A., Maraver Gómez, M., Méndozza Buergo, B., Molina Fernández, F., Peñaranda Ramos, E., Pérez Mánzano, M., Pozuelo Pérez, L., Rodríguez Horcajo, D. (2019). *Manual de introducción al derecho penal*. Editorial Agencia Estatal BOE.
- Código Penal (1998). *Decreto legislativo 1030*.
- Decreto legislativo 280. (2001). Reformas al Código Penal
- Reformas al Código Penal (2005) decreto legislativo 620
- Reformas al Código Penal (2021) decreto legislativo 212.
- Santana Vega, D.M. (2000). *La protección de los bienes jurídicos colectivos*. Dykinson.
- Inconstitucionalidad 52-2003 acumulada. (2004). *Sala de lo Constitucional*.
- Inconstitucionalidad 5-2001 acumulada. (2010). *Sala de lo Constitucional*.
- Sentencia inaplicabilidad. (2022). *Juzgado Segundo de Paz, Ahuachapán*.

Este artículo es de acceso libre y está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



SOBRE LA REVISTA

ENFOQUE Y ALCANCE

La Revista Multidisciplinaria de Investigación (REMI) es una revista científica que nace en el año 2022, elaborada en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, de la Universidad de El Salvador, y que forma parte del Centro de Investigación Multidisciplinaria (CIMU-FMOcc).

La REMI, publica trabajos académicos productos de investigaciones científicas, estados del arte, ensayos académicos y otros trabajos, para la discusión y debates de problemáticas de diversos campos, de ahí el carácter multidisciplinario que distingue a la publicación.

La REMI, pretende contribuir desde el ámbito académico, a la discusión de problemáticas de carácter multidisciplinar a nivel regional, nacional e internacional, convergiendo en una comunidad de conocimiento que aporte, con perspectiva científica y rigor académico, a los debates actuales y potenciales de los entornos mencionados.

La REMI aspira lograr ser una revista de reconocimiento académico nacional e internacional, a partir de ir incorporando los criterios de calidad que distinguen una revista científica, y que son requeridos por los diversos indexadores, para asignar mayor impacto académico y difusión nacional e internacional. El idioma utilizado en la revista es el castellano, sin embargo, se admitirán trabajos en inglés y portugués.

SECCIONES DE LA REVISTA

La revista aceptará para someterse al proceso de publicación los siguientes tipos de trabajos:

Artículos originales

Son artículos producidos a partir de trabajos de investigación empírica y que se elaboran con el formato IMRD (Introducción, Materiales y métodos, Resultados y discusión de resultados). Su extensión máxima es de 10,000 palabras y mínima de 5,000.

Artículos de revisión

Son artículos de discusión de problemáticas a nivel teórico, donde se establecen argumentos a nivel de revisiones de estados del arte o el diálogo analítico con fuentes secundarias. Su extensión máxima es de 10,000 palabras y mínima de 5,000.

Artículos de discusión

Son artículos breves a nivel de opinión sobre temáticas diversas, donde los autores proponen ideas y discusiones sobre aspectos de un área de conocimiento. Su extensión máxima es de 2,500 palabras y mínimas de 1,500.

Cartas al editor

En este caso, son notas sobre la discusión de un tema planteado en la revista y que pueden generar un debate de un tema en concreto. La extensión máxima es de 1,500 palabras y mínimo de 500.

Recensiones

El formato para comentarios de libros y documentos, con los cuales se pretende una valoración del autor sobre el contenido de los mismos. La extensión máxima es de 1,500 palabras y mínimo de 500.

Ponencias y actas de congresos

Corresponde a manuscritos productos de presentaciones en congresos y eventos científicos. Su extensión máxima es de 3,000 palabras y mínimo de 1,500.

Obituarios y reseñas

Son reseñas póstumas sobre la vida de personas que han contribuido al desarrollo académico científico y a los cuales es necesario recordar sus aportes. Extensión máxima 1000 palabras, mínimas 500.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

La Revista Multidisciplinaria de Investigación, es una publicación de periodicidad semestral, que edita un volumen anual dividido en dos números comprendidos de enero-junio y julio-diciembre.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

La Revista Multidisciplinaria de Investigación, dará por recibidos los manuscritos enviados por los autores, a través de una nota de remisión.

El Comité Editorial, podrá rechazar un artículo sin necesidad de proceder a su evaluación, si se considera que el trabajo no cumple normas básicas de publicación o no se ajusta a los ejes temáticos propuestos para la publicación, por lo cual se notificará de inmediato al autor.

Los artículos que el Comité Editorial valore que cumplen los requerimientos básicos de publicación, serán sometidos a un proceso de revisión según el sistema de “pares” y “doble ciego”. Participarán al menos dos revisores externos al Comité Editorial de la revista y se recurrirá a una tercera persona experta en caso de que fuera necesario.

Las personas evaluadoras serán especialistas en la materia que trata el manuscrito. La revisión de doble ciego, consistirá en que tanto el autor o autores, como evaluadores, estén en el anonimato. No obstante, las listas de evaluadoras y evaluadores que han colaborado en el proceso de revisión se publicarán periódicamente, previa autorización personal.

El Comité Editorial, teniendo en cuenta los dictámenes de los evaluadores, será el que tome la decisión sobre la publicación o rechazo de cada artículo, para lo cuál considerará las siguientes opciones:

- 1- Aprobado íntegramente: para lo cual, solo se someterá a la revisión filológica posterior.
- 2- Aprobado, pero con observaciones: en este caso, el autor/es deberá superar las observaciones y a partir de la consideración del Comité Editorial, se dará por aprobado a rechazado.
- 3- Rechazado: cuando los evaluadores no aprueben el trabajo, el Comité Editorial dará por rechazado el trabajo, en caso que un evaluador lo apruebe y el otro no, el Comité Editorial podrá enviar a un

tercer evaluador para considerar la situación y determinar el dictamen final.

Con base al dictamen final, se enviará al autor la notificación y se procederá a la revisión filológica, donde en caso de ser necesario, se mantendrá una comunicación con el autor para efectos de valoraciones sobre el estilo y redacción del manuscrito.

La versión definitiva deberá ser comprobada y confirmada por las autoras y los autores, que serán responsables del resultado final.

En cada artículo publicado se indicarán las fechas de recepción y aprobación del mismo.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Esta revista es una publicación de acceso libre e inmediato a sus contenidos, sin coste alguno para el usuario o su institución, ni requerimientos de registro. La publicación está a disposición del público; además, la publicación en esta revista es libre de costos para los autores que quieran publicar en la misma.

POLÍTICA ANTIPLAGIO

La REMI, tiene una política antiplagio la cuál se hace efectiva al momento de solicitar a los autores una declaración jurada sobre su trabajo, para que hagan mención que el mismo no ha sido publicado en otra revista o no se encuentra en evaluación.

También el comité editorial, hace uso de herramientas tecnológicas y softwares antiplagio, para detectar la copia del manuscrito y garantizar su originalidad.

En caso de detección de un nivel de plagio considerable, automáticamente se rechaza el manuscrito.

POLÍTICA PROPIEDAD INTELECTUAL

La REMI para efectos de propiedad intelectual, se encuentre bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-Sin Derivadas 4.0](#).



Se puede reproducir y copiar los artículos, siempre y cuando se reconozca la titularidad de los autores y la revista.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Para envío de trabajos deben hacerse considerando las siguientes instrucciones:

Enviar al correo editorial.occidente@ues.edu.sv, los manuscritos fechas con al asunto: “Trabajo de publicación en Revista Multidisciplinaria de Investigación”.

- El manuscrito debe ser enviado en formato de Word, con letra arial 12 e interlineado 1.5. El margen superior a 2.54cm, margen izquierdo 3.0cm, margen inferior 2.54, cm y margen derechos 2.54 cm.

- El manuscrito debe ir acompañado de una declaración jurada, donde el autor o autores, establezcan la originalidad del trabajo y qué no ha sido publicado en otra revista, ni se encuentra en evaluación. También, debe expresar el tipo de manuscritos al que se refieren.
- El autor debe enviar una breve biografía de su carrera profesional, filiación institucional y registro ORCID.
- Si el artículo contiene tablas, gráficos o imágenes, enviar en anexo, los formatos editables en Excel, JPG u otros.
- El formato de citas a utilizar será APA séptima edición, considerando las aristas que conlleva este sistema de referenciación, el cual se base en el sistema autor-fecha, para dar cuenta de la inclusión de una cita en el texto y los datos completos de las fuentes en el apartado de referencias

EJEMPLOS DE CITAS Y REFERENCIAS DE LOS MATERIALES MÁS UTILIZADOS PARA LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS

- **Libros de 1 autor, cita textual de menos de 40 palabras:**

Respecto a la excelencia académica del profesorado universitario, Bain (2007) explica lo siguiente: “los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien. Todos ellos son consumados eruditos, artistas o científicos en activo” (p. 26).

- **Libros de 1 autor, cita parafraseada:**

Respecto a la excelencia académica del profesorado universitario, Bain (2007) plantea que todo aquel profesor “extraordinario” debe ser un científico activo en la comunidad académica, además de conocer a profundidad la disciplina en la que se desempeña.

En el listado de referencias se coloca de la siguiente manera:

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones Universidad de Valencia.

Como se puede observar, en la lista de referencias **los títulos de los libros se colocan en cursiva y al listado de referencia se le coloca el formato de “sangría francesa”**.

- **Libros de 2 autores o más, cita textual (menos de 40 palabras):**

Para Danielson y Abrutyn (2002) la finalidad principal de un portafolio de trabajo es: “actuar como depósito de reserva del trabajo de los estudiantes. Los elementos relacionados con un tema específico se reúnen aquí” (p. 6).

- **Libros de 2 autores o más, cita parafraseada:**

Para Danielson y Abrutyn (2002), la finalidad principal de un portafolio de trabajo es fungir como un depósito que guarda el trabajo realizado por los estudiantes, todo ese trabajo está relacionado por una misma temática en común.

En el listado de referencias se coloca de la siguiente manera:

Danielson, C., y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.

- **Libros con 3 autores o más, cita textual:**

Respecto al propósito general de informar del lenguaje, Fonseca et al (2011), explican que: “El propósito general de informar utiliza la función representativa del lenguaje, ya que con él se intenta explicar algún suceso o término, describir relaciones entre conceptos o bien instruir sobre algún proceso o conocimiento” (p. 12).

- **Libros con 3 autores o más, cita parafraseada:**

El propósito general del lenguaje en cuanto al uso de la función representativa, consiste en utilizarlo para explicar algún suceso, término o describir relaciones entre conceptos, o brinda indicaciones sobre algún tipo de procedimiento o conocimiento (Fonseca et al, 2011).

En el listado de referencias se coloca de la siguiente manera:

Fonseca, Y., Correa, A., Pineda, M., Lemus, F. (2001). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación.

En la cita en el texto solo se coloca el apellido del primer autor y la frase “et al”, en el listado de referencias se deben colocar todos los autores

EJEMPLOS DE REFERENCIAS SEGÚN EL TIPO DE MATERIAL CITADO:

- **Artículo científico publicado en revista impresa:**

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), páginas.

Benavides, E. (2011). Desafíos de la prevención de la criminalidad post-conflicto en Guatemala. *Policía y Seguridad Pública*, 1(1), 17-42.

- **Artículo científico publicado en revista en línea:**

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), páginas. DOI o URL según sea el caso.

Zometa Bolaños, M. V. (2021). Evolución histórica de la educación en derecho. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 77–87. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.76>

- **Tesis y trabajos de grado**

Apellido, N. (año). *Título de la tesis en cursiva* [Tesis de pregrado, maestría o doctoral, nombre de la institución que otorga el título]. Nombre de la base de datos. URL.

Ramírez, R., Sandoval, R. (2022). Garantía de derechos colectivos y difusos por los comités locales de derechos de niñez y adolescencia en el occidente salvadoreño. [Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador]. Repositorio Institucional UES. <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/28649/>

- **Sitio Web**

Apellido, N. (día, mes y año). *Título en cursiva*. Nombre del sitio Web. URL.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (23 de febrero de 2023). *Cada dos minutos muere una mujer por problemas en el embarazo o el parto: organismos de las Naciones Unidas*. <https://www.who.int/es/news/item/23-02-2023-a-woman-dies-every-two-minutes-due-to-pregnancy-or-childbirth-un-agencies>

Nota: si la autoría del artículo es institucional, el nombre no debe repetirse, como es el caso del ejemplo.

- **Leyes versión digital:**

Nombre de la Ley. (fecha de promulgación). Fuente (entidad que promulga la ley). URL

Ley de Procedimientos Administrativos (13 de febrero de 2018). Diario Oficial. <https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/361DDB77-97E7-4EFF-B353-C6D872547E7C.pdf>

Reglamento General de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador. (25 de mayo de 1999). Asamblea General Universitaria. https://www.ues.edu.sv/legislacion_universitaria

- **Periódicos digitales**

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre del periódico en cursiva*. URL

Alberto, N. (2022). Las Masacres sin justicia en El Salvador. *Revista Factum*. <https://www.revistafactum.com/40-el-calabozo/>

- **Informes gubernamentales:**

Nombre de la organización. (año). *Título del informe en cursiva*. URL.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2017). *Mapa de embarazos en niñas y adolescentes – El Salvador 2017*.

https://ins.salud.gob.sv/wp-content/uploads/2019/06/Mapa-de-embarazos-en-nin%C3as-y-adolescentes-ES_-2017.pdf

Cronograma del volumen 2, número 1, enero -junio 2023

Actividad	Fecha
Apertura de convocatoria de artículos	01 de marzo 2023
Cierre de convocatoria	30 de marzo 2023
Evaluación de manuscritos	1 al 20 de abril 2023
Emisión de dictámenes finales	21 al 30 abril 2023
Corrección observaciones	5 al 12 de mayo
Revisión filológica	15 al 30 mayo 2023
Maquetación	1 al 20 de junio 2023
Edición final	21 al 30 de junio 2023
Lanzamiento oficial	15 de julio 2023