

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE INVESTIGACIÓN

REVISTA SEMESTRAL, JULIO-DICIEMBRE 2023

Volumen 2, Número 2

ISSN 3006-7715

Fundada en 2022

Santa Ana, El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Universidad de El Salvador

AUTORIDADES

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

Dr. José Guillermo García Acosta
Vicedecano
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 del Centro de Investigación Multidisciplinar
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

CUERPO EDITORIAL

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

MEd. Roberto Carlos Sigüenza Campos.

Director Ejecutivo

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Mtro. Walter Antonio Fagoaga

Responsable científico

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Lic. Obed Mejía

Director de Revista

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Mtro. Manuel Vicente Zometa Bolaños

Coordinador de Secciones

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

Licda. Patricia Gabriela Marroquín

Directora Editorial

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Universidad de El Salvador

EQUIPO TÉCNICO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Lic. Moisés Alberto Salazar Bermúdez

Arq. Nataly Andrea Monterroza Landaverde

Arq. Víctor Eduardo Méndez Granadino

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR INTERNACIONAL

Dra. Mayte Jiménez Rivero
ISA, Universidad de las Artes
Cuba

Dr. Santiago Palacios
Docente e Investigador
Canadá

Ing. José Rolando Bolaños
Universidad de Washington
Estados Unidos

Dr. Lázaro Viera
Docente e Investigador
Cuba

Dra. Maryuri García González
Universidad de la Habana
Cuba

Dra. María Alejandra Silva
Docente e Investigadora
Argentina

Dr. José Alonso Andrade Salazar
Universidad de San Buenaventura
Colombia

Dra. Milagros Elena Rodríguez
Universidad de Oriente
Venezuela

Dr. Oscar Armando Hernández
Universidad de São Paulo
Brasil

Esta publicación es editada por el Centro de Investigación Multidisciplinar 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](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).



CONTENIDO

“EDITORIAL: Revista REMI, contenido y propósitos editoriales”.....

11-13

Obed Mejía

“Violencia de pareja contra la mujer en el Quindío un drama que no termina”..... 14-31

José Alonso Andrade Salazar; Jazmín Daniela Gómez Ramírez; Lizeth Daniela López

“Innovación educativa con tic: estudio de caso en una escuela pública de El Salvador”..... 32-45

Adán Mendoza

“La construcción de la identidad transgénero en “el verbo j” de Claudia Hernández y “Johnny-luz” de Mauricio Orellana Suárez”..... 46-70

Hugo Armando Rosales Peraza

“La redacción y revisión de ensayos científicos; su enseñanza y aprendizaje en doctorandos salvadoreños”..... 71-93

Mayte Jiménez Rivero

“Situación de la brecha generacional en las aulas universitarias con relación a las clases”..... 94-110

Milton Carlos Berzunza Criollo

“Análisis motivacional frente a las pruebas objetivas: la perspectiva del estudiante”..... 111-130

Josué Elías Cantón Argueta / David Rodolfo Ruiz Hernández

“La epistemología y enfoques de la investigación: perspectivas contemporáneas”..... 131-148

José Antonio Rodríguez

**“Pedagogía crítica y democracia radical en la obra de Henry Giroux”.....
149-175**

Marlon Javier López

**“Paul Almeida. olas de movilización popular: movimientos sociales en El
Salvador,UCA Editores. 1925-2010 “..... 176-181**

Luis Antonio Tobar

Sobre la revista

Normativa editorial

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 qué 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 cual 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, deberán superar las observaciones y a partir de la consideración del Comité Editorial, se dará por aprobado o rechazado.
3. Rechazado: cuando los evaluadores no aprueben el trabajo, el Comité Editorial dará por rechazado el trabajo, en caso de 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 en el 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 cual 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 revista.fmocc@ues.edu.sv manuscritos fechas con al asunto: “Trabajo de publicación en Revista Multidisciplinaria de Investigación”.
- El manuscrito debe ser enviado en formato de Word, con letra Times New Roman 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 especificar el tipo de género académico con el que participa.
- El autor debe enviar una breve biografía de su carrera profesional, filiación institucional y registro ORCID.
- Si el trabajo 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 referencias 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.



EDITORIAL: REVISTA REMI, CONTENIDO Y PROPÓSITOS EDITORIALES

La revista REMI, representa un esfuerzo académico para la difusión de la publicación científica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

La publicación científica es en la actualidad el modelo de divulgación de la ciencia más adecuado para comunicar los resultados del quehacer investigativo. La publicación de revistas científicas constituye el espacio donde la actividad académica tiene su punto de encuentro. Este modelo de publicación de la ciencia establece sus propias reglas, procesos, sistema de arbitraje, comités científicos, entre otros marcos normativos que en su conjunto garantizan la calidad de las investigaciones. El cumplimiento de criterios de calidad internacional permite acceder a las diferentes bases de datos que difunden contenido académico y debe ser un objetivo de cualquier revista que quiera ser calificada como “científica”.

Poseer criterios de calidad editorial implica estandarizar los procedimientos no solo de edición de la revista, sino facilitar información sobre su política y su localización virtual para ser consultada por los lectores. Entender el proceso editorial a partir de las estructuras que permitan agilizar los motores de búsqueda de información representa un avance en la comprensión de la arquitectura de los metadatos. En ese sentido, se busca que el proceso de publicación se vuelva un diálogo de aprendizaje entre los autores, editores y lectores.

Por otro lado, nos es grato comentar algunos de los trabajos que forman parte de este número de la Revista REMI. En el artículo titulado *Violencia de pareja contra la mujer en el Quindío un drama que no termina*, los investigadores **José Alonso Andrade**

Salazar; Jazmín Daniela Gómez Ramírez; Lizeth Daniela López, presentan una aproximación al estado de la violencia de pareja contra la mujer en Colombia y en el departamento del Quindío entre el 2017 y el año 2020. Un hecho relevante de este artículo es que recoge informes de instituciones como el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. De estos informes se extrajeron los datos en el periodo que comprende el estudio, lo cual ayuda a comprender el comportamiento de la variable violencia que en el periodo de pandemia tuvo un incremento significativo con lo cual los autores demuestran que la violencia contra la mujer es un grave problema de salud pública.

Además, en el área de educación recibimos el texto; ***Innovación educativa con tic: estudio de caso en una escuela pública de El salvador, del sociólogo Adán Mendoza***. Este artículo analiza cuáles son las representaciones adquiridas de los profesores a través de la experiencia de diseñar e implementar una innovación curricular mediada por las TIC. En ese sentido, el autor describe experiencias exitosas de profesores, el ámbito público y al mismo tiempo invita a la reflexión sobre la solución de problemas conlleva la educación bajo entornos virtuales. La importancia de este estudio es notable porque aporta una discusión sobre un tema de actualidad, pues las tecnológicas actuales ofrecen una amplia diversidad de herramientas y desafíos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El artículo; ***La redacción y revisión de ensayos científicos: su enseñanza y aprendizaje en doctorandos salvadoreños de la autora Mayte Jiménez Rivero***, describe como la redacción de ensayos, en las primeras dos décadas del siglo XXI, ha tomado fuerza e importancia en esta era digital de avances tecnológicos, científicos y de comunicación. El ensayo como género académico ofrece un espacio para la argumentación de ideas, aunque muchas veces se desconoce su estructura y utilidad en el mundo académico. Es por ello que la autora se propone compartir experiencias didácticas, aplicadas en clases dirigidas a doctorandos salvadoreños de la universidad pública de El Salvador, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la redacción de ensayos científicos.

Otro importante aporte fue recibir el estudio del Investigador: José Antonio Rodríguez: ***La epistemología y enfoques de la investigación: perspectivas contemporáneas***, en esta investigación se hace un recuento de algunos postulados de la filosofía de la ciencia, a partir de los cuales se explica la interconexión entre la epistemología y los enfoques de investigación científica. En este artículo se sistematizan ideas y conceptos de diferentes autores que desde diferentes tendencias filosóficas del siglo XXI recomiendan modelos epistemológicos de cómo entender el quehacer científico.

En la FMOcc, se producen muchos trabajos de investigación que desde su área académica aportan explicaciones sobre diversos problemas de la realidad salvadoreña, esta producción interna constituye lo endógeno de nuestra revista REMI. No obstante, también juega un papel determinante las investigaciones externas, es decir, aquellas que

disertan sobre otros problemas de la región latinoamericana, pues nos permiten confrontar nuestros problemas con los de los países vecinos y discutir sobre soluciones comunes. Por lo anterior nos es grato recibir investigaciones de investigadores de distintos países, las cuales hacen un gran aporte a nuestra revista y por lo cual sentimos un enorme compromiso con los autores, para que el producto de su trabajo tenga visibilidad, y como consecuencia, mayores posibilidades de citas.

Alcanzar todos estos propósitos exige una sistematización de las experiencias editoriales, así como la búsqueda constante de la actualización en los procesos de publicación. Esto solo será posible a partir de un compromiso académico con nuestra institución, con los investigadores, y con la ciencia, lo cual representa el camino a la superación de los problemas de toda sociedad.

Lic. Obed Mejía

Director Revista REMI

REMI

*Revista Multidisciplinaria
de Investigación*

VIOLENCIA DE PAREJA CONTRA LA MUJER EN EL QUINDÍO UN DRAMA QUE NO TERMINA

Fecha de recepción: 20 noviembre 2023/fecha de aceptación 20 de enero 2024

José Alonso Andrade Salazar; Jazmín Daniela Gómez Ramírez; Lizeth Daniela López Trujillo

Resumen

Introducción: En este artículo se presenta una aproximación al estado de la violencia de pareja contra la mujer en Colombia y en el departamento del Quindío entre el 2017 y el año 2020 o periodo de afectación por la pandemia Covid-19. **Objetivo** analizar y comparar cifras y estadísticas en relación con la violencia de pareja hacia la mujer, a nivel nacional en Colombia y en el departamento del Quindío, en periodo. **Método:** Se revisaron informes de instituciones acerca de la violencia de género, en concreto del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Forensis), y de ellos se extrajeron los datos de acuerdo con cada periodo analizado a través de tablas de frecuencia. **Resultados:** Se encontró que la violencia de pareja es un grave problema de salud pública, y que, en el periodo de pandemia (2019-2020) en el Quindío se presentó una disminución del 50 % en llamadas telefónicas por denuncia de violencia a través de la línea 155, cifra que contrasta con los datos nacionales, pues, en el año 2019 se recibieron un promedio de 602 llamadas efectivas. Mientras que, en el 2020 se duplicaron llegando a 1.221 llamadas, lo que demostró un aumento del 103 %. Se encontró que las causas principales son los celos y la desconfianza por parte de la pareja o de la expareja sentimental, lo que fue causa de politraumatismo en mujeres cabeza de hogar que en su mayoría convivían o estaban en una relación con un consumidor de sustancias psicoactivas. **Conclusión:** Se concluye que en el Quindío la agresión de pareja fue elevada siendo las mujeres adolescentes y jóvenes las víctimas frecuentes, y también se encontró un leve incremento —del 2-3 %— de la agresión a mujeres de zonas rurales a comparación con las cifras nacionales en ambos casos; empero, en lo que sí concuerda el departamento con los datos en Colombia es en que se presenta mayormente en mujeres de escolaridad secundaria, solteras o en unión libre, el agresor es su compañero o excompañero sentimental.

Palabras clave: Maltrato, violencia, violencia intrafamiliar, violencia de pareja y violencia de género. **Abstract**

Introduction: This article presents an approach to the state of intimate partner violence against women in Colombia and in the department of Quindío between 2017 and 2020 or period of affectation by the Covid-19 pandemic. **Objective** To analyze and compare figures and statistics in relation to intimate partner violence against women, nationally in Colombia and in the department of Quindío, in period. **Method:** Institutional reports on gender violence were reviewed, specifically from the National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences (Forensis), and data were extracted from them according to each period

José Alonso Andrade Salazar Corporación Universitaria Minuto de Dios jose.andrade@uniminuto.edu; 911psicologia@gmail.com  ORCID: 0000-0001-7916-7409

Lizeth Daniela López Universidad de San Buenaventura Medellín.  ORCID: 0009-0007-2468-9972

Jazmín Daniela Gómez Ramírez, Universidad de San Buenaventura Medellín  ORCID: 0009-0003-5909-474726

Analyzed through frequency tables. Results: It was found that intimate partner violence is a serious public health problem, and that, in the pandemic period (2019-2020) in Quindío there was a 50% decrease in telephone calls reporting violence through the 155 line, a figure that contrasts with national data, since, in 2019 an average of 602 effective calls were received. While, in 2020 they doubled reaching 1,221 calls, which showed an increase of 103 %. The main causes were found to be jealousy and mistrust on the part of the partner or ex-partner, which was the cause of polytrauma in female heads of household who mostly cohabited or were in a relationship with a consumer of psychoactive substances. Conclusion: It is concluded that in Quindío, partner aggression was high, being adolescent and young women the frequent victims, and there was also a slight increase -of 2-3%- in aggression against women in rural areas compared to national figures in both cases; however, what the department does agree with the data in Colombia is that it occurs mostly in women with secondary schooling, single or in free union, and the aggressor is their partner or ex-partner.

Keywords: mistreatment; Violence; Domestic violence; partner violence; Gender violence.

Introducción

La violencia de pareja es una de las formas prototípicas de violencia contra la mujer, y en su espectro de mecanismos se incluyen el maltrato físico, sexual, relacional, verbal, psicológico o emocional. Es importante tomar en cuenta que los comportamientos y tratos agresivos afectan la integridad y dignidad de la mujer, lo cual tiene repercusiones permanentes en la calidad y expectativa de vida (Whaley, 2003). Existen diferentes tipos de violencia, pero los más implementados son los de naturaleza física, psicológica y sexual. Hay que agregar que la violencia física se manifiesta a través de acciones de golpear y agredir de manera voluntaria a la mujer con la que se comparte un vínculo afectivo en una relación de pareja (Alencar Rodríguez & Cantera, 2012). La violencia psicológica incluye agresiones verbales y descalificaciones, a través de amenazas y

palabras ofensivas que afectan la estabilidad emocional, la autoestima y la forma en que estas construyen el sentido de su vida; mientras que, la violencia sexual, hace referencia a la acción violenta de presionar u obligar a la mujer a tener un contacto íntimo de carácter sexual que puede implicar a su vez daños a nivel físicos y/o psicológicos por oposición (Rueda, 2011).

Por lo tanto, entre las causas principales que provocan agresiones contra la mujer, se asocian con problemas derivados de dinámicas de parejas conflictivas, en las que prevalecen celos, desconfianza y dependencias emocionales, puesto que, en ellas, el agresor busca tener un mayor poder sobre el otro y que este responda de forma sumisa y doblegada (Alencar-Rodríguez & Cantera, 2012; Russell & Harnes, 2006). A ello debe agregarse, según De la Peña (2015) dichas agresiones suelen darse bajo

los efectos del consumo de alcohol o de otras sustancias psicoactivas. También, cuando el agresor presenta elevados niveles de estrés sin un ajuste emocional concreto que le permita autorregularse, además de aquellas dificultades de comunicación en la pareja, economía inestable y tal como lo expresa Amorós (1990) presencia de numerosos estigmas sociales en el marco de una cultura patriarcal. A todo esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) señala que existen consecuencias que afectan la integridad de las mujeres de forma permanente, tales como, problemas de autoestima, desvalorización emocional y social, conflictos y trastornos mentales, además de secuelas emocionales y físicas continuas.

Vale decir, que aspectos como la reducción de confianza en sí misma y en la productividad, sumado en algunos casos, a una elevada dependencia emocional y económica de la persona que las agrede, actúan como elementos sostenedores de la reproducción de este tipo de violencia (Andrade & Valencia, 2011; Ministerio de Salud y Protección Social - MPS, 2016). Es importante anotar que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Mujeres – UNIMUJERES (2020) tanto agresor como agredida pasan por tres fases significativas, las cuales son: fase de *acumulación y tensión*, en la que el agresor cambia de manera repentina su actitud frente a la mujer, volviéndose agresivo u hostil, lo que eleva en la víctima la angustia y el temor, a tal punto que trata de justificar las acciones del victimario para controlar la situación y evitar agresión

tanto física como psicológica; la segunda fase es la de *explosión*, y en ella, la tensión aumenta y los episodios se tornan continuos, pues el maltratador ataca directamente a la mujer, causándoles daño físico y psicológico; la tercera fase es la de *arrepentimiento*, donde quien agrede manifiesta su remordimiento por el maltrato, y trata de conciliar la situación por medio de disculpas y promesas.

Cabe resaltar, que los hombres que actúan como agresores, tienen perfil de maltratadores desde la adolescencia o se les ha transmitido y apuntalado este rol como válido a través de la cultura patriarcal (Cantera, 2007; Díaz & Rodríguez, 2018; Maturana, Humberto, 2003). Empero, en todos los casos, los agresores transgreden las normas y pautas de convivencia social, y suelen sentir odio, posesión, dependencia y sentido de retaliación en lo que toca a su pareja (Alencar-Rodríguez & Cantera, 2012; Russell & Harnes, 2006; Turinetti & Vicente, 2008). Como consecuencia de la reproducción y mantenimiento de estas condiciones de opresión, muchas mujeres suelen callar al inicio las agresiones. Este silencio puede extenderse en el tiempo y en algunos casos, justificarse a través de los papeles sociales que cumple cada género respecto a la cultura, aun cuando en todos los casos constituye un delito en contra de la integridad y dignidad de la mujer (Andrade, 2010; Ramírez, 2000; Turinetti & Vicente, 2008). Según la Organización Mundial de la Salud (2014) las mujeres que se encuentran en condiciones de violencia de pareja tienen diversas maneras de afrontar el dolor que

varían dependiendo de la pauta de convivencia, los legados familiares y diversas condiciones de vulnerabilidad socioambiental.

Así, mientras algunas mujeres pueden desafiar la situación y buscan apoyo social a través de redes de amigos, instituciones, familia o contactos, otras se aíslan, distancian y no buscan ayuda, por lo que la violencia basada en género se perpetúa y se normaliza en ciertos contextos (OMS, 2013). En este último caso, prefieren el silencio como estrategia para evitar mayores conflictos o castigos, y acorde a la dependencia -económica, situacional, material o emocional- con el agresor construyen y reafirman la idea de que puede ser peor perjudicarlo a través de una denuncia ante una instancia jurídica o ante un grupo familiar o social determinado (Defensoría del Pueblo, 2019; OMS, 2021). En Colombia, las cifras indican que la violencia de pareja resulta ser permanente y su presencia longitudinal en cuanto a cifras y aumento de eventos es motivo de preocupación. Conviene mencionar, que, durante la pandemia en los años 2019 y 2020, la violencia de pareja específicamente hacia la mujer se incrementó. Prueba de lo anterior, es que el contacto con la línea telefónica 155 en el año 2019 tuvo un promedio de 602 llamadas para denunciar violencia de género en la relación de pareja, cifra se elevó en el 2020, año en el cual, se presentaron 1.221 llamadas, lo que corresponde a un 103 % de aumento nacional.

Cabe anotar, que las mujeres manifestaban diferentes tipos de violencia y de agresiones por parte de sus parejas. No obstante, en el departamento del Quindío se pudo observar que, en los años 2019 y 2020, se presentó una variación, ya que, hubo una disminución del 50 % en las denuncias y reportes por medio de llamadas telefónicas a la línea de atención (Consejería presidencial para la equidad de la mujer, 2020). Aspecto que puede tener relación con la dificultad de muchas mujeres para denunciar, también puede ser el efecto del temor que causan las medidas represivas y de castigo que la violencia contra la mujer trae consigo. En Colombia la violencia intrafamiliar y en lo que toca a este trabajo, la violencia en la pareja representa un problema de múltiples aristas del cual, toda la sociedad y sus instituciones son garantes de prevenir y contener. Vale decir que en algunas regiones presenta un comportamiento fluctuante con tendencia a la baja en comparación con las ciudades capitales (Bogotá, Medellín y Cali), aunque ello no quiere decir que su incidencia y graves secuelas hayan disminuido, razón por la cual se precisan acciones conjuntas efectivas, o sea, interinstitucionales a fin de frenar su crecimiento exponencial. Aunque conocer por qué disminuyen las cifras en algunas regiones no es parte de los objetivos de esta investigación, sí constituye un tópico desde el cual se pueden organizar nuevos estudios.

Metodología

Esta es una investigación descriptiva - comparativa de corte

cuantitativo, la cual tiene como objetivo analizar y comparar cifras y estadísticas en relación con la violencia de pareja hacia la mujer, a nivel nacional en Colombia y en el departamento del Quindío, en periodos comprendidos entre el año 2017 al 2020. Para ello se revisaron informes de instituciones acerca de la violencia de género, en concreto del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Forensis), y de ellos se extrajeron los datos de acuerdo con cada periodo analizado a través de tablas de frecuencia.

Resultados y discusión

A nivel nacional, en el año 2017 en Colombia, se pudo evidenciar que la violencia contra la mujer se desencadenaba con mayor intensidad en víctimas de 20 a 24 años (29 %) y de 25 a 29 años (30 %), de las cuales el 71 % fue agredida con un mecanismo contundente, mientras que el 23 % reporta que fue agredida con un mecanismo múltiple, siendo el principal factor desencadenante de la agresión la intolerancia y el machismo (70,7 %), seguido de los celos, desconfianza e infidelidad (14,4 %) (ver Tabla. 1).

Tabla 1. Datos Nacionales – Violencia contra la mujer 2017

Grupo de edad: 20 a 24 años	29 %
Grupo de edad: 25 a 29 años	30 %
Mecanismo causal: Contundente	71 %
Mecanismo causal: Mecanismo múltiple	23 %
Factor desencadenante de la agresión: Intolerancia/Machismo	70.7 %
Factor desencadenante de la agresión: Celos, desconfianza, infidelidad	14.4 %

Tabla 1. Datos nacionales violencia contra la mujer

Posteriormente, en el año 2018 se identifica que el rango de las mujeres que han sido víctimas se ha mantenido permanente, debido a que el 29 % se encuentra en edades entre 20 a 24 años y un 30 % se encuentra entre 25 a 29 años, teniendo en cuenta, que su nivel de escolaridad de las víctimas prevalece en educación básica secundaria o secundaria baja (45,86 %) y educación técnica profesional y tecnológica (18,69 %), por consiguiente, su estado civil prevalece 45,47 % soltero, 33,39 % unión libre y casados (11,94 %), de las cuales el factor de vulnerabilidad es mayor en la persona adicta a una droga natural o sintética (60 %) y mujer cabeza de hogar o de familia (29 %), siendo el agresor su compañero permanente (57 %) y su excompañero permanente (35 %), dado que el factor desencadenante de la agresión fue la intolerancia-machismo (46,34 %), seguido de los celos, desconfianza e infidelidad (36,75 %), donde la vivienda (77 %) es el lugar del hecho más prevalente, y el mecanismo causal contundente el más prevalente (70%) y el 25% con mecanismo múltiple, produciendo un 70 % de politraumatismo en las víctimas. Ulteriormente, se identifica que las mujeres que han sido víctimas se encuentran, especialmente, en la cabecera municipal (92 %) y en la parte rural con (5 %) (ver Tabla. 2).

Tabla 2. Datos Nacionales - Violencia contra la mujer 2018

Grupo de edad: 20 a 24 años	29 %
Grupo de edad: 25 a 29 años	30 %

Nivel de escolaridad: Educación básica, secundaria, secundaria baja	45,86 %
Nivel de escolaridad: Educación técnica profesional y tecnológica	18,69 %
Estado civil: Soltero	45,47 %
Estado civil: Unión libre	33,39 %
Estado civil: Casados	11,94 %
Factor de vulnerabilidad: Persona adicta a una droga natural o sintética	60 %
Factor de vulnerabilidad: Mujer cabeza de hogar o de familia	29 %
Presunto agresor: Compañero permanente	57 %
Presunto agresor: Excompañero permanente	35 %
Factor desencadenante de la agresión: Intolerancia/machismo	46,34 %
Factor desencadenante de la agresión: Celos, desconfianza, infidelidad	36,75 %
Escenario del hecho: Vivienda	77 %
Mecanismo causal: Contundente	70 %
Mecanismo causal: Mecanismo múltiple	25 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: Politraumatismo	70 %
Zona del hecho: Cabecera municipal	92 %
Zona del hecho: Rural	5 %

Tabla 2. Datos nacionales violencia contra la mujer

Asimismo, para el año 2019 se encontró que el mayor grupo de edad de las víctimas está entre 20 a 24 años (28 %) y de 25 a 29 años (30 %), estando el 46 % en unión libre y el 33 % solteras. Su estado de vulnerabilidad se debe a una persona adicta a una droga natural o sintética (53 %) y el hecho de ser mujer cabeza de hogar o familia (36 %). Por lo general, el agresor es su compañero permanente (48%) y el excompañero permanente (35%), dado que los motivos se deben a la intolerancia, machismo (46 %) y celos, desconfianza e infidelidad (39 %). El 70% fue agredida

mediante un objeto contundente que produjo politraumatismo (70 %) y trauma facial (13 %). El escenario de la agresión es dentro de la vivienda (76 %) y la calle (14 %), mientras que la zona del hecho se desarrolla en la cabecera municipal (92 %) y la zona rural (5 %) (Instituto de medicina legal y ciencias Forenses - Forensis, 2017; 2018, 2019a; Organización de las Naciones Unidas - ONU, 2020).

En el año 2020, más conocido

Tabla 3. Datos Nacionales - Violencia contra la mujer 2019

Grupo de edad: 20 a 24 años	28 %
Grupo de edad: 25 a 29 años	30 %
Estado civil: Unión libre	46 %
Estado civil: Soltera	33 %
Factor de vulnerabilidad: Persona adicta a una droga natural o sintética	53 %
Factor de vulnerabilidad: Mujer, cabeza de hogar o familia	36 %
Presunto agresor: Compañero permanente	48 %
Presunto agresor: Excompañero permanente	35 %
Factor desencadenante de la agresión: Intolerancia/machismo	46 %
Factor desencadenante de la agresión: Celos, desconfianza, infidelidad	39 %
Mecanismo causal: Contundente	70 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: Politraumatismo	70 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: Trauma facial	13 %
Escenario del hecho: Vivienda	76 %
Escenario del hecho: La calle	14 %
Zona del hecho: Cabecera municipal	92 %
Zona del hecho: Rural	5 %

como el año de la pandemia, el grupo de edad estuvo entre 18 a 28 años (45 %) y 29

a 59 años (55 %), teniendo en cuenta, que el factor de vulnerabilidad es de 45 % por estar con una persona adicta a una droga natural o sintética y 43 % ser mujer cabeza de hogar o de familia, con prevalencia de la cabecera municipal (91 %) y el área rural (6 %); es importante mencionar que febrero —en el inicio de los encierros por la pandemia— es el mes donde el hecho fue representativo (32 %), cifra muy cercana a lo sucedido el mes de enero (30 %) (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2020) (ver Tabla. 4).

Tabla 4. Datos Nacionales - Violencia contra la mujer 2020

Grupo de edad: 18 a 28 años	45 %
Grupo de edad: 29 a 59 años	55 %
Factor de vulnerabilidad: Persona adicta a una droga natural o sintética	45 %
Factor de vulnerabilidad: Mujer, cabeza de hogar o familia	43 %
Zona del hecho: Cabecera municipal	91 %
Zona del hecho: Rural	6 %
Mes del hecho: Febrero	32 %
Mes del hecho: Enero	30 %

Tabla 4. Datos nacionales violencia contra la mujer

En el año 2017 en el departamento del Quindío, la mayor cantidad de víctimas de violencia de pareja fueron mujeres con un 81,15 %, especialmente entre 15-19 años (54 %) y 35-39 años (12 %); de estas el 38,71 % fue agredida con un objeto contundente, mientras que el 44,31 % no

reportó el mecanismo causal (ver Tabla. 5).

Tabla 5. Datos Quindío – Violencia contra la mujer 2017

Grupo de edad: 15- 19 años	54 %
Grupo de edad: 35 - 39 años	12 %
Mecanismo causal:	
Contundente	38,71 %
Mecanismo causal: No reportan mecanismo	44,31 %

Tabla 5. Datos de Quindío violencia contra la mujer

Para el año 2018, la prevalencia de mujeres agredidas entre 20-24 años y 25-29 fue del 31 % en cada intervalo de edad, principalmente mujeres con escolaridad de educación básica secundaria (46 %) y de educación básica primaria (32 %); de estado civil solteras (51 %), en unión libre (30 %) y casadas (11 %); de ellas el 6 % eran madres cabeza de hogar y el 89 % no reportaron factores de vulnerabilidad, no obstante, el agresor principal fue su compañero permanente (52 %) y su excompañero o expareja (37 %), en cuyo caso el factor desencadenante de la agresión fueron los celos, desconfianza e infidelidad (51 %), seguido por la intolerancia y el machismo (26 %) y el alcoholismo/ drogadicción (8 %). Casi siempre en el interior de la familia (78 %) y en la calle (13 %). En la mayoría de los casos, el mecanismo fue contundente (62 %) y en el 27 % de los casos se utilizó mecanismos múltiples, causando politraumatismo en el 71 % de los casos. Vale decir, además, que el 95 % fueron

mujeres de la cabecera municipal, mientras que el 4 % fueron de la parte rural (vereda y campo) y de centros poblados (1 %) (ver Tabla. 6).

Tabla 6. Datos Quindío – Violencia contra la mujer 2018

Grupo de edad: 20 a 24 años	31 %
Grupo de edad: 25 a 29 años	31 %
Nivel de escolaridad: Educación Básica Secundaria	46 %
Nivel de escolaridad: Básica Primaria	32 %
Estado civil: Solteras	51 %
Estado civil: Unión libre	30 %
Estado civil: Casadas	11 %
Factor de vulnerabilidad: Madres cabeza de hogar	6 %
Factor de vulnerabilidad: no reportan	89 %
Presunto agresor: Compañero permanente	52 %
Presunto agresor: Excompañero permanente o expareja	37 %
Factor desencadenante de la agresión: celos, desconfianza e infidelidad	51 %
Factor desencadenante de la agresión: Intolerancia y machismo	26 %
Factor desencadenante de la agresión: Alcoholismo drogadicción	8 %
Escenario del hecho: Vivienda	78 %
Escenario del hecho: Calle	13 %
Mecanismo causal: contundente	62 %
Mecanismo causal: múltiples	27 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: Politraumatismo	71 %
Zona del hecho: Cabecera municipal	95 %
Zona del hecho: Rural	4 %
Zona del hecho: centros poblados	1 %

Tabla 6. Datos del Quindío violencia contra la mujer

Para el año 2019 en el Quindío, el 53 % de mujeres agredidas eran solteras y el 30 % en unión libre, siendo el principal factor de vulnerabilidad, el hecho de ser

mujer cabeza de hogar (57 %), así como también, por consumidores de alguna sustancia psicoactiva (36 %). En estos casos, el presunto agresor al igual que en el año anterior fue su compañero permanente (46 %) y su excompañero (41 %), al igual que el motivo fueron los celos (54 %), y las agresiones con algún mecanismo causal contundente (69 %), y con mecanismo múltiple (28 %), ambos generadores de politraumatismo (76 %) y trauma de miembros (13 %). El 99 % de víctimas fueron colombianas y el 1 % venezolanas. El escenario de la agresión sigue siendo la vivienda (76 %) y la calle (16 %), la zona del hecho en la cabecera municipal (97 %) y el área rural (2 %) (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019) (ver Tabla. 7)

Tabla 7. Datos Quindío – Violencia contra la mujer 2019

Estado civil: Solteras	53 %
Estado civil: Unión libre	30 %
Factor de vulnerabilidad: Mujer cabeza de hogar	57 %
Factor de vulnerabilidad: Consumo SPA	36 %
Presunto agresor: Compañero permanente	46 %
Presunto agresor: Excompañero	41 %
Factor desencadenante de la agresión: Celos	54 %
Mecanismo causal: contundente	69 %
Mecanismo causal: múltiple	28 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: politraumatismo	76 %
Diagnóstico topográfico de la lesión: trauma de miembros	13 %
Nacionalidad de la víctima: colombiana	99 %
Nacionalidad de la víctima: venezolana	1 %
Escenario de la agresión: vivienda	76 %
Escenario de la agresión: calle	16 %
Zona del hecho: cabecera municipal	97 %
Zona del hecho: rural	2 %

Tabla 7. Datos del Quindío violencia contra la mujer

En el año 2020, durante los confinamientos preventivos, el Quindío, en particular en la ciudad de Armenia, se presentaron 2.811 casos de violencia intrafamiliar entre enero y diciembre, los cuales generaron lesiones no fatales. Los picos más elevados de eventos se presentaron en los meses de agosto (342 casos), octubre (326 casos), noviembre (367 casos) y diciembre (395 casos). Según datos del sistema nacional de vigilancia en salud pública (Sivigila), en Armenia se concentró el 50 % de las denuncias, es decir, más de mil casos; y en ellos prevaleció la violencia física, psicológica y sexual. El segundo municipio con casos más elevados fue Calarcá (311), la Tebaida (104) y Montenegro (158), siendo Finlandia, Córdoba, Pijao y Buenavista los municipios con menor concentración de eventos. Conviene señalar, además, de la violencia física y psicológica se presentó el abuso sexual (107 casos), negligencia y abandono (77 casos). Por ende, en la región, los casos de violencia intrafamiliar, violencia de género y también feminicidios se extendieron a razón de discusiones y malas relaciones, roces y choques derivados del confinamiento y otros conflictos de la vida en pareja (Caracol Radio, 2021) (ver Tabla. 8).

Tabla 8. Datos Quindío, ciudad Armenia - Violencia contra la mujer 2020

Mes del hecho: Agosto	12 %
Mes del hecho: Octubre	12 %

Mes del hecho: Noviembre	13 %
Mes del hecho: Diciembre	14 %
Denuncias: Armenia	50 %
Denuncias: Calarcá	11 %
Denuncias: La Tebaida	4 %
Denuncias: Montenegro	6 %
Tipo violencia: Sexual	4 %
Tipo violencia: Negligencia y abandono	3 %

Tabla 8. Datos del Quindío violencia contra la mujer

Discusión

La violencia de pareja es uno de los fenómenos asociados al inicio, curso y mantenimiento de problemas psicofisiológicos y de enfermedades mentales, además de secuelas emocionales y físicas que pueden persistir de forma permanente en la vida de las víctimas (OMS, 2021). Entre ellas, el estrés postraumático, problemas de ansiedad y depresión se constituyen en los trastornos prevalentes en mujeres que han sufrido algún tipo de agresión (Alencar-Rodríguez & Cantera, 2012; OMS, 2021). Vale decir, que la experiencia y continuidad de las agresiones pueden ser causa de alteraciones de la percepción, cambios de humor, labilidad emocional, insomnio, desesperanza, desconfianza y temor flotante, además de pérdida de peso, inapetencia, secuelas físicas duraderas, aislamiento social, miedo al contacto con otros, entre otras afectaciones biopsicosociales (Gálvez, 2005; Human Rights Watch, 2012; Ministerio de Salud y Protección Social - MPS, 2016; Russell &

Harmes, 2006). De acuerdo con esta información, y a partir de la revisión de los diferentes informes que sustentan esta investigación, resultaría importante describir variables socioculturales y situaciones de contexto con mayor detalle en los informes de las instituciones que llevan el registro de los casos de violencia. Lo anterior, aumentaría las posibilidades de ejercer sistemas y programa de prevención más efectivos y acorde a las dinámicas inter contextuales que dan forma y a menudo validan el fenómeno violento en la relación de pareja.

En este contexto es importante tomar en cuenta que tanto las secuelas físicas y emocionales como los síntomas depresivos son evidencia de los efectos de la violencia y de la condición de vulnerabilidad de muchas mujeres en la relación de pareja, situación que suele tener su origen en la adolescencia (García et al., 2014; Gómez, 2007; Inglés et al., 2010) y extenderse a lo largo de la vida. Además, la violencia de pareja resulta no ser exclusiva de zonas urbanas, puesto que, se presentan también en áreas rurales (Wilches, 2010) y en mujeres bajo otras formas de vulnerabilidad sociopolítica, como en el caso de las mujeres víctimas del conflicto armado (Andrade et al., 2017; Pareja, 2017; Villareal, 2007) y las mujeres en las fuerzas militares (Castellnou, 2015; Pareja, 2017).

La investigación encontró que las mujeres jóvenes y adultas en una relación de pareja suelen ser más propensas a maltratos por sus compañeros y excompañeros afectivos, y que ello sucede mayormente en la casa, escenario donde el

agresor puede llegar a controlar hasta los medios de comunicación que pueden facilitar la denuncia ante las autoridades pertinentes (Forensis, 2017; 2018, 2019a). Estas acciones revelan que los agresores no solo planifican sus acciones, sino que pueden prever las consecuencias para sí mismos sin tomar en cuenta las consecuencias de la agresión en las víctimas, aspecto que coincide con lo planteado por otras investigaciones sobre el tema (Casique, 2008; De la Peña, 2015; Observatorio de Asuntos de Género, 2013; Pareja, 2017).

Es relevante anotar, que la mujer con depresión por efecto de violencia en su contra tiene mayor riesgo de suicidio, por lo que la continuidad de los hechos violentos la torna proclive a depresiones profundas y desesperanza. Estados en el que la ideación suicida puede emerger y motivar en muchas de ellas el deseo de acudir a la autoeliminación como única salida para resolver un conflicto que consideran insuperable (Andrade & Rodríguez, 2021; González, 2020; Medina et al., 2009). Los datos encontrados demuestran que el aumento de la violencia contra la mujer es exponencial y que, responde también a las crisis sociales y políticas del contexto sin reducirse a ella, de tal forma que más que un problema de salud pública puede ser considerada también un problema sociopolítico y cultural en el orden de lo multidimensional. Dicho sea de paso, las diversas situaciones que aumentan la vulnerabilidad de las mujeres en contextos de inequidad, sometimiento, patriarcalidad y violencia, deben ser contrarrestadas con

el fin de implementar medidas de educación, prevención y contención de violencia de pareja aumentando las acciones de promoción de la salud y de protección de las víctimas (Consejo latinoamericano de ciencias sociales - CLACSO, 2020; Organización de las naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2017).

En la investigación se encontró que, a nivel nacional, en las zonas rurales, la denuncia acerca de la violencia de pareja es mucho menor que en las ciudades, lo cual puede contener una doble connotación que puede determinarse como válida tanto a nivel nacional como en lo departamental (Quindío). Por una parte, esto puede deberse a que las parejas tienen un apoyo y control mayor por sus familias, casi siempre de tipo extendidas y también, porque los espacios de relación son ecológicamente más amplios y menos hacinados, tal como lo señalan algunos estudios epidemiológicos y etnográficos sobre familias campesinas (Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional - ACCIÓN SOCIAL, 2011; Nogueira, 2009; Vergara, 2018). Una ilustración de lo anterior en torno a la violencia de pareja —que requeriría mayor profundización— implica considerar que, la pandemia en las ciudades confinó a espacios urbanísticamente limitados a las familias, lo cual, produjo un aumento la posibilidad de roces, choques y crisis tal como se evidencia en estudios durante dicho periodo (Andrade & Rodríguez, 2021; Consejo latinoamericano de ciencias sociales - CLACSO, 2020; Escudero &

Trejos, 2021; Guio, 2021). Asimismo, es de considerar que, aunque en las zonas rurales también escasearon los alimentos tal como sucedió en las áreas urbanas, el hecho de contar con alimentos de “pan coger” y sistemas auto productivos en el sector campesino, disminuyó el estrés asociado a la dificultad para obtener alimentos, al igual que la tensión derivada del aumento de las necesidades básicas insatisfechas (NBI).

No obstante, la violencia intrafamiliar y la violencia focalizada de pareja son hechos innegables en comunidades urbanas y rurales, siendo en el área rural donde las mujeres suelen ser mayormente invisibilizadas en cuanto atención, denuncia, emergencia y programas asistenciales y de prevención. Así lo sostienen investigaciones e informes sobre este punto (Centro de Documentación Virtual de SECTUR - CEDOC, 2009; Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP, 2020; Guio, 2021; Viacampesina, 2021). Asimismo, no se debe descartar el hecho de que en las zonas rurales suele presentarse una cultura patriarcal a través de la cual, se normalizan y no denuncian muchas acciones —de control, agresivas o violentas— las cuales, en el contexto urbano pueden resultar anómalas y desproporcionadas o mayormente visibles. Dicho aspecto ha sido estudiado ampliamente y en ello, investigadores coinciden al afirmar que la cultura patriarcal puede ser proporcional a la legitimidad de una relación horizontal en el que la mujer se siente aminorada, excluida y segregada (Amorós, 1990; Cantera, 2007; Díaz & Rodríguez, 2018),

que las diversas formas de ejecución de la violencia intrafamiliar y de pareja, se descargan de manera progresiva en mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes, lo cual hace que el factor étnico se convierta en un elemento que agrega vulnerabilidad a la condición de género (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Forensis, 2019b; Observatorio de Asuntos de género - OAG, 2013; Yépes & Hernández, 2010).

Se encontró, también, que la edad de las mujeres disminuyó levemente. Esto quiere decir que muchas parejas se unieron de forma temprana durante la pandemia y su inexperiencia en la convivencia, sumada a la inmadurez psicoafectiva, intolerancia y las dificultades de comunicación, el desempleo y el aumento de necesidades, fueron elementos que incrementaron el número de denuncias y dificultades de convivencia. Lo anterior revela también —y en eso coinciden muchos investigadores— que los adolescentes y jóvenes tienen patrones de comportamiento conflictivos en sus relaciones de pareja que no solo se extienden hasta la juventud y la adultez, sino que pueden dejar secuelas emocionales y físicas permanentes. Estas secuelas influyen en aspectos como la elección y confianza en la pareja, la aversión al compromiso o la reproducción de pautas de relación en el orden de lo patriarcal (Bleichmar, 2013; García et al., 2014; Inglés et al., 2010; Martos, 2015).

Conviene distinguir, que, aunque en los resultados de esta investigación derivados del análisis de informes

epidemiológicos la condición étnica no fue un elemento determinante —en lo nacional y en lo local—, no se debe descartar que exista en la región y en el país una propensión a su ejercicio. Esto puede tener un auge importante en el periodo pandémico, en cuyo caso resulta relevante revisar la extensión de dichas vulnerabilidades en la pospandemia o también llamada “la nueva normalidad” a la vez que las diferentes variantes de la violencia de pareja en cuanto normalización, asimilación, permanencia y reestructuración psicosocial del fenómeno.

Conclusiones

En Colombia, el rango de edad en que se presentan más casos de violencia intrafamiliar de pareja fue entre los 20 y 29 años. Prevalece el mecanismo contundente (golpe físico o con objeto) con efecto politraumático, por el motivo de celos, desconfianza e infidelidad. El nivel educativo de las víctimas suele ser el de educación básica secundaria (bachillerato); la mayor parte de mujeres violentadas se encuentra en relaciones de pareja soltera (novios) o en unión libre, siendo en la mayoría de los casos, el hecho de convivir con una persona adicta a una droga natural o sintética y a su vez, el ser mujer cabeza de hogar o de familia la condición de mayor vulnerabilidad o de riesgo. El agresor en la mayoría de los eventos fue su compañero permanente o también, la expareja, mientras que, las agresiones se presentaron principalmente en la casa y en la calle. Prima el hecho violento en áreas urbanas, puesto que, las

áreas rurales presentan muy pocos casos de denuncia. Durante la pandemia se disminuye levemente la edad de las agredidas y se incrementa como factor de vulnerabilidad el consumir una o varias sustancias psicoactivas.

Se concluye que en el Quindío la agresión de pareja fue elevada siendo las mujeres adolescentes y jóvenes las víctimas frecuentes, y también se encontró un leve incremento —del 2-3 %— de la agresión a mujeres de zonas rurales a comparación con las cifras nacionales en ambos casos; empero, en lo que sí concuerda el departamento con los datos en Colombia es en que se presenta mayormente en mujeres de escolaridad secundaria, solteras o en unión libre, el agresor es su compañero o excompañero sentimental. Los motivos: celos, intolerancia, machismo y desconfianza, y los dos factores de riesgo principales son: ser madre, cabeza de hogar y convivir o tener una relación con una persona que consume sustancias psicoactivas. En esta región, durante los confinamientos preventivos por la pandemia, las denuncias se registraron principalmente en las zonas urbanas. Armenia fue la ciudad que presentó mayor número de casos de violencia física, psicológica y sexual. Por otro lado, la violencia intrafamiliar, violencia de género y feminicidios tuvieron como causa principal discusiones y una relación de pareja conflictiva en la que predominaron los roces, choques y crisis. En el Quindío las agredidas principales fueron madres cabeza de hogar, y de ellas, la gran mayoría no reportaron factores de vulnerabilidad, lo

cual puede indicar que se negaron a dar la información o que corresponden a grupos que se identifica con ninguna de las vulnerabilidades enunciadas en la entrevista ante Medicina Legal.

En el Quindío la violencia de pareja tiene el mismo comportamiento que a nivel nacional, por lo que no se presentan datos significativamente que definan una particularidad en términos de eventos y características. No obstante, en la región, a pesar de que el número de llamadas de denuncia disminuyó levemente durante la pandemia, no es claro en ninguna de las fuentes revisadas los motivos asociados a esta leve rebaja. Empero, dado que el fenómeno decreció en la pandemia, es muy probable que se trate de dificultades relacionadas con la comunicación y activación de la ruta de denuncia y asistencia. Entre las posibles acciones se encuentran: presiones de la pareja/familia, escaso acceso a internet u otros medios de comunicación, intimidación y dependencia a la estabilidad material que puede dar la pareja. En todos los casos se pudo evidenciar que la violencia de pareja contra la mujer sucede principalmente cuando el compañero sentimental golpea y agrede de manera voluntaria. Además, la violencia psicológica, la cual incluye agresiones verbales que pueden constar de amenazas y palabras ofensivas que afectan la salud mental de las víctimas, quienes pueden tornarse ansiosas, temerosas y depresivas, además, de otras afectaciones emocionales y psicológicas.

Cabe mencionar, que de acuerdo con los datos de los informes y con base en

la literatura revisada, la violencia hacia la mujer se genera principalmente en aquellos entornos donde las familias se caracterizan por tener relaciones y dinámicas disfuncionales o cuyos medios de subsistencia han menguado a causa de eventos complejos. Entre dichos eventos se pueden mencionar la pandemia, el recorte de personal (desempleo) en las empresas, la quiebra de los negocios y los conflictos percibidos como insuperables. Por ende, es muy probable que en algunas familias este comportamiento se tolera hasta normalizar la agresión como una pauta de conducta habitual. Lo anterior, no solo aumenta la vulnerabilidad de las mujeres, sino que también, dificulta la identificación de los riesgos asociados a este tipo de conducta.

Dicho así, en estos escenarios prevalece una postura de poder por parte del hombre que produce temor, sumisión, aislamiento, pesimismo, y desvalorización propia en las víctimas. Además, de disminución en la autoestima, reducción de confianza en sí misma, y en algunos casos se presenta una elevada dependencia hacia el agresor, lo cual, limita la posibilidad de denuncia y de protección de las víctimas.

En lo que concierne a la prevención, vale la pena recomendar la elaboración a nivel interinstitucional planes de intervención social y comunitaria que ayuden a fortalecer las dinámicas de autoprotección y denuncia. De igual manera que fomenten el buen trato hacia la mujer a través de programas preventivos con trazabilidad y

permanencia que incluyan las acciones comunitarias y reflexiones colectivas en torno a pautas saludables de convivencia entre géneros. Así mismo, trabajar la educación en la relación sana de pareja, resaltando la importancia de la comunicación asertiva, la regulación emocional, y la resolución de problemas. Igualmente, resulta fundamental educar a las familias para que alcancen una dinámica de relaciones funcional y relativamente estable, donde se comprendan los conflictos como oportunidades y las fluctuaciones emocionales como parte del clima con el que la familia responde a las diferentes presiones socioambientales. A fin de que este proceso sea más efectivo, se requiere el apoyo de la sociedad de todas instituciones. En tal sentido es necesario crear colectivamente una cultura del cuidado que favorezca a todos y todas aumentó de la equidad, participación y reconocimiento de la diversidad cultural de ideas, pensamientos, sentimientos, disposiciones entre los géneros al igual que sus diferencias y tendencia a la complementariedad.

Referencias

Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional - *Acción social. (2011). campesinos, tierra y desarrollo rural Reflexiones desde la experiencia del Tercer Laboratorio de Paz.* Presidencia de la República.

Alencar-Rodríguez, R., & Cantera, R. (2012). *Violencia de Género en la*

- Pareja: Una Revisión Teórica. *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, 43(1), 116-126.
- Amorós, C. (1990). *Violencia y sociedad Patriarcal*. Fundación Pablo Iglesias.
- Andrade, J. A. (2010). El maltrato familiar y el escenario mental del agresor. *Psicología Científica.Com*, 12(3), 1–17.
- Andrade, J. A., Alvis, L., Redondo, P., Jiménez, L., & Rodríguez, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *Revista de Ciencias Sociales. AGO USB*, 17(1), 1657–8031.r
- Andrade, J. A., & Valencia, L. (2011). Descripción de la Función familiar de 20 mujeres víctimas de violencia intrafamiliar psicológica de la comuna 4 del municipio de Armenia en el 2010. *Revista Aletheia: Revista de Investigaciones Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt*, 53–72.
- Andrade, J., & Rodríguez, A. (2021). Suicide: a public health problem increased due to the pandemic. *ID EST*, 1(2), 1–6.
- Bleichmar, E. (2013). *¿Qué han aprendido los adolescentes actuales para evitar las diversas formas de violencia de género?* In M. Mingote, José & Requena (Ed.), *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias* (pp. 278–306). Ediciones Díaz de Santos.
- Cantera, L. (2007). *Casais e violência: Um enfoque além do gênero*. Dom Quixote.
- Casique, I. (2008). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. UNAM.
- Castellnou, M. (2015). *El acoso y la violencia sexual en el ejército: una realidad al descubierto*. Eldiario. Es.
- Centro de Documentación Virtual de SECTUR - CEDOC. (2009). *Estudio de investigación: mujeres campesinas violentadas, una discriminación múltiple*. Cedoc.
- Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP. (2020). *Mujeres rurales, indígenas y afros, aún más violentadas*. Component.
- Consejería presidencial para la equidad de la mujer. (2020). *Boletín II, abril 5 de 2020. Línea 155 en el contexto de medidas de aislamiento preventivo por Coronavirus en Colombia*.
- Consejo latinoamericano de ciencias sociales - CLACSO. (2020). *Algo más que una pandemia sanitaria*. PensarLaPandemia.
- De la Peña, A. (2015). Una perspectiva crítica de las prácticas psicosociales en violencia de género: caso Barranquilla. *Psicología Desde El Caribe*, 32(2), 327–342.

- Defensoría del Pueblo. (2019). *Informe Defensorial: Violencias Basadas en Género y Discriminación* (p. 34). Defensoría del Pueblo.
- Díaz, J. A., & Rodríguez, R. M. (2018). *Introducción a la Sociología*. Editorial UNED.
- Escudero, F., & Trejos, W. (2021). *Covid-19 y su relación con la violencia intrafamiliar en Colombia durante el año 2020*. Universidad de caldas.
- Gálvez, C. (2005). *Violencia de género: el terrorismo en casa*. Formación Alcalá.
- García, C., & Díaz, I. et al (2014). Roles de género y agresividad en la adolescencia. *Revista Internacional de Psicología Del Desarrollo y de La Educación*, 1(2), 373–382.
- González, G. (2020). *Suicidio en pandemia*. Opinion.
- Guio, Y. (2021). *Caracterización de la violencia intrafamiliar en la zona rural del municipio de Sutatausa en el marco del confinamiento a partir de la pandemia del Covid-19*. Universidad de La Salle.
- Hernando Gómez, Á. (2007). *La prevención de la violencia de género en adolescentes: una experiencia en el ámbito educativo*. Apuntes de Psicología.
- Human Rights Watch. (2012). *Derechos fuera de alcance. Obstáculos a la salud, la justicia y la protección para mujeres desplazadas víctimas de violencia de género en Colombia*.
- Inglés, C. & Ruiz Esteban, C. et al (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema*, 22, 376–381.
- Instituto de medicina legal y ciencias Forenses - Forensis. (2017). *Datos para la vida*. Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Forensis. (2018). *Datos para la vida*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Forensis.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Forensis. (2019a). *Datos para la vida*. Forensis.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Forensis. (2019b). *Violencia de género en Grupos Étnicos - Boletín Epidemiológico*. ONU Mujeres & USAID.
- Instituto Nacional de las Mujeres - UNIMUJERES. (2020). *Círculo de la violencia*. Semar.gob.

- Martos, A. (2015). *Proyecto de investigación sobre violencia de género en adolescentes*. Universidad de Jaén.
- Maturana Rosemin, H., & Verden Zoller, G. (2003). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia* (JC Sáez ed).
- Medina, O., Mendoza, M., & Muñoz, C. (2009). *Prevalencia del suicidio femenino en el quindío, 1989-2008*. *Psicogente*, 12(22), 358–368.
- Ministerio de salud y protección social - MinSalud. (2018). *Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*. MINSALUD.
- Ministerio de Salud y Protección Social - MPS. (2016). *Violencias de género*.
- Nogueira, M. (2009). Familia, trabajo y herencia. Algunos aportes a la discusión teórica sobre la vigencia de la producción familiar en el agro. *Espacio Abierto*, 18(1), 15–149.
- Observatorio de Asuntos de género. (2013). *Algunos factores asociados a la violencia contra las mujeres afrodescendientes, negras raizales y palenqueras*.
- Observatorio de Asuntos de género - OAG. (2013). *Algunos factores asociados a la violencia contra las mujeres indígenas, Colombia 2012 - 2013*. Presidencia de la República.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2020). *Víctimas de la violencia doméstica atrapadas durante la pandemia. Coronavirus*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2017). *Juventud y prevención de la violencia: recomendaciones para la incorporación de las TIC en políticas públicas en El Salvador*. News.
- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2013). *Respuesta a la Violencia de pareja y a la Violencia contra las mujeres. Directrices de la OMS para la práctica clínica*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2014). *Atención de salud para las mujeres que han sufrido violencia de pareja o violencia sexual (OPS/FGL/16)*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2021). *Violencia contra la mujer. Detali*.
- Pareja, D. J. (2017, May 25). *Violencia contra las mujeres, delito invisible en el conflicto armado*. Periódico El Tiempo.
- Ramírez, F. (2000). *Violencia masculina en el hogar*. Editorial Pax México.

- Rueda, L. (2011). La violencia psicológica contra las mujeres en Colombia. *Revista de Economía Del Rosario*, 14(2), 165–188.
- Russell, D., & Harmes, R. (2006). *Feminicidio: una perspectiva global*. Teacher College Press.
- Turinetto, A., & Vicente, P. (2008). *Hombres maltratadores: Tratamiento psicológico de agresores*. Grupo 5 Acción y Gestión Social.
- Vergara, P. (2018). Los saberes campesinos como estrategia de desarrollo rural en la Serranía de los Yariguíes (Santander, Colombia). *Anales de Geografía de La Universidad Complutense*, 38(2), 461–477.
- Viacampesina. (2021). *Cloc – Vía Campesina: Violencia de género en el sector rural*.
- Villareal, N. (2007). Colombia: Violencias, conflicto armado y resistencias de género: las apuestas de una cartografía de la esperanza. *Revista Otras Miradas*, 7(1), 50–66.
- Wilches, I. (2010). *Paz con género femenino. Mujeres y construcción de paz*. PNUD - UNIFEM
- Yépes, F., & Hernández, C. (2010). Haciendo visible lo invisible. Violencia de género y entre generaciones en una comunidad indígena colombiana. *Investigación y Educación En Enfermería*, 28(3).



INNOVACIÓN EDUCATIVA CON TIC: ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE EL SALVADOR.

Fecha de recepción: 20 de noviembre 2023/fecha de aceptación 20 de enero 2024

Adán Mendoza¹

Resumen

En este estudio se tiene por objetivo describir y analizar cuáles son las representaciones adquiridas de los profesores a través de la experiencia de diseñar e implementar una innovación curricular mediada por las TIC. Se pretende con la investigación generar impacto a dos niveles: por una parte, visibilizar las experiencias exitosas en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje con base a las TIC de profesores del ámbito de la educación pública en El Salvador. Y por otra, motivar la reflexión profesional de los docentes para buscar y encontrar soluciones a los problemas de su entorno, utilizando las TIC como herramienta mediadora en los procesos de cambio educativos.

Palabras clave: innovación educativa, Tecnologías de la información y la Comunicación, escuela pública, profesorado, El Salvador

Abstract

The research shown below aims to describe and analyze the representations acquired by teachers through the experience of designing and implementing a curricular innovation mediated by ICT. The research aims to generate impact on two levels: on the one hand, to make visible the successful experiences in the management of teaching-learning processes based on ICT of teachers in the field of public education in El Salvador. And on the other hand, motivate the professional reflection of teachers to seek and find solutions to the problems in their environment using ICT as a mediating tool in educational change processes.

Key words: educational innovation, Information and Communication Technologies, public school, teachers, El Salvador

Introducción

La preocupación por investigar los efectos educativos de la progresiva inclusión de las TIC en las prácticas

educativas del profesorado, proviene desde la aparición de la tecnología analógica

(radio y televisión) en primera instancia y posteriormente, el uso de

¹ Licenciado en Sociología por la Universidad de El Salvador. Magister en Docencia universitaria por la Universidad de Oriente de El Salvador. Profesor e investigador en la Universidad de Oriente, El Salvador. Email: arivas@univo.edu.sv.  ORCID.org/0000-0002-2097-1328

ordenadores en las aulas desde la década de los años 70, principalmente estudios norteamericanos realizados desde la Psicología Educativa (Ferrer & Madriz, 2009). Ciertamente, el interés ha ido evolucionando hasta convertirse en un problema de investigación educativa altamente valorado en la literatura científica (Losada Iglesias, Correa Gorospe, & Fernández Olaskoaga, 2017), y tiene su base en la evaluación de los logros en el aprendizaje, mediante la innovación curricular que supone la utilización de las plataformas TIC.

Desde la perspectiva de Barberá & Fuentes (2012) son dos los factores comunes en este tipo de investigación. El primero es mostrar una panorámica con base empírica de tipo cuantitativa sobre aspectos tales como: infraestructura tecnológica, uso de internet, habilidades digitales del profesorado y alumnado, inversiones en TIC, entre otros.; y, por otra parte, la existencia de una fuerte tendencia a obtener la información a través de encuestas y entrevistas sobre el papel del profesorado y los directivos.

Generalmente, la investigación se ha centrado en el dominio, gestión y uso de las TIC, y no tanto en la formulación de innovaciones pertinentes y adecuadas que permitan garantizar la calidad de los aprendizajes del alumnado, que pretenda repensar la acción docente en contraposición al paradigma educativo de tipo tradicional aún vigente e imperante.

En el artículo "Las TIC en Educación Primaria y Secundaria: un estado del arte" que realiza Ulate (2013) confirma

que la perspectiva epistemológica dominante sobre los estudios realizados sobre la integración curricular de las TIC es que han sido elaborados desde el enfoque cuantitativo y en otros casos de carácter mixto. No obstante, esta autora también ofrece una revisión de los estudios realizados en esta línea de tipo cualitativo. En relación con sus hallazgos, menciona que son los estudios de caso la metodología principal para comprender el uso educativo de las TIC: "Las investigaciones con metodologías cualitativas y mixtas utilizan el estudio de casos, justificando que la complejidad del fenómeno estudiado y la riqueza del contexto es de extrema importancia en situaciones investigativas con relación a las TIC (p.16)".

Pero, ¿Por qué es importante estudiar casos de innovación educativa con TIC? Una respuesta podría sustentarse por la necesidad de construir conocimiento respecto a los procesos de cambio en la educación, los cuales no se limitan a la incorporación de los ordenadores u otros recursos TIC; restringirse a esto, no resuelve los problemas estructurales que rodean a la educación, pero si constituyen auténticas "ventanas de oportunidad" si se integran al currículum. Por ejemplo, el estudio realizado por Fernández & Álvarez (2009) parte del análisis de casos de innovación curricular utilizando las TIC bajo la siguiente premisa:

la introducción de medios tecnológicos con vistas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta insuficiente si esta no

se produce en el contexto de una formulación metodológica global (formativa, organizativa y curricular), que genere algún tipo de ruptura con la enseñanza tradicional (p.95).

En efecto, la innovación, en cuanto invención, resulta un proceso transformador mediado por la existencia de concepciones y creencias didácticas de los docentes, que van mucho más allá del simple aprendizaje por acumulación de información o en centrar los esfuerzos en la incorporación de recursos e instrumentos dirigidos al uso de la tecnología en el aula. Más bien, innovar supone la existencia de elementos cualitativos significativos del profesorado respecto a la situación del contexto socioeducativo, pues la innovación surge a partir de una realidad que desea alterarse positivamente. Por ejemplo, Arias comprende la innovación educativa:

La innovación no es tan solo un producto, sino, y sobre todo, un proceso y una actitud o posicionamiento ante el hecho educativo. Si la innovación se considera simplemente como un producto final se corre el riesgo de caer en la rutina y en la instalación de prácticas o modelos que en su día pudieron significar una ruptura, pero que no lo son al momento actual (citado por Trejo Sirvent, Llaven

Coutiño, & Culebro Mandujano, 2014. p 131).

En este proceso orientado al cambio resulta clave el empoderamiento que obtenga el profesorado. En efecto, autores como Almerich, Suárez, Jornet, & Orellana (2011) indican que el éxito de la incorporación de las TIC pasa necesariamente no solo por llevar ordenadores a las aulas, sino más bien, por convertir la integración de las TIC como una política educativa centrada en las prácticas del profesorado. Esto pues, dado que existe una relación inexorable entre el conocimiento o las competencias que tengan los maestros en TIC para formentar actitudes coadyuvantes al diseño e implementación de innovaciones educativas; lo que es igual a decir que, el éxito de la reforma educativa depende en buena medida de la integración curricular que realicen los docentes en el aula.

No obstante, el problema sobre la integración curricular de las TIC estriba en la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado. Aguaded-Gómez & Pérez-Rodríguez (2010) mencionan que, por lo general, las iniciativas en formación de tecnologías para los docentes, se muestran poco eficaces en la inserción curricular de estas, por centrarse en el conocimiento técnico y estético en detrimento de la formación de competencias tecnológicas y mediáticas. A juicio de estos autores, estas competencias se resumen de la siguiente manera:

Conocimiento, habilidades y actitudes para utilizar las TIC; reconocimiento de las

mismas como herramientas de comunicación e interacción con la información en el ámbito docente; planteamiento de su uso educativo en el seno de proyectos o modelos de actuación; reconocimiento y utilización de sus potencialidades curriculares como instrumentos de expresión y creación de contenidos (p.10).

Para que toda la inversión educativa tenga asidero en las escuelas, es preciso favorecer el potencial innovador que reside en las TIC. Esta inversión debe poner a disposición del profesorado los conocimientos y herramientas necesarias para adecuarse a los cambios que demanda la modelación de competencias tecnológicas, y potenciar de esta manera la innovación colaborativa con el alumnado, principalmente en los estudiantes de Educación Básica y Educación Media. De lo contrario, seguirá el país bajo un modelo didáctico poco pertinente a las necesidades actuales de desarrollo económico y social, o en palabras de Marcelo (2012) teniendo escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, con alumnos del siglo XXI.

Precisamente, este artículo se centra en el estudio de un caso sobre profesores con la suficiente formación, actitud y motivación para diseñar e implementar innovaciones con base al uso de las TIC.

Existen casos de innovación educativa cuya praxis y aportes pedagógicos han sido ocultados como

resultado de la organización jurídico-política del sistema educativo salvadoreño, que ostenta premiar la longevidad de la carrera docente en detrimento de la calidad e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el estudio de caso que se presenta a continuación parte de la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones de los profesores, ante los desafíos pedagógicos y del contexto, durante el proceso de desarrollo e implementación de la innovación con base en las TIC?

Por ello, esta investigación tiene por objetivo describir y analizar cuáles son las representaciones adquiridas de los profesores a través de la experiencia de diseñar e implementar una innovación curricular mediada por las TIC. Con lo anterior se pretende generar impacto a dos niveles: por una parte, visibilizar las experiencias exitosas en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje con base en las TIC de profesores del ámbito de la educación pública. Y por otra, motivar la reflexión profesional de los docentes para buscar y encontrar soluciones a los problemas de su entorno, utilizando las TIC como herramienta mediadora en los procesos educativos.

Metodología

Se escogió realizar un estudio de tipo cualitativo siguiendo la metodología del estudio de caso. Reyes (1999) considera que este tipo de investigación se caracteriza por realizar un "examen intensivo de una entidad individual de una categoría o especie. Esta técnica permite la recopilación e interpretación detallada de toda la

información posible sobre un individuo, una sola institución, una empresa, o un movimiento social particular (p.84)". Y para la interpretación de la información registrada se trabajó bajo la perspectiva del enfoque hermenéutico. Según Gurdíán-Fernández (2007) "La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad del contexto que parte (p.147)". A partir de las opiniones manifestadas por el profesorado, se pretende reconstruir la realidad en cuanto a la experiencia y el proceso de diseñar e implementar innovaciones educativas.

La investigación se desarrolló en un centro escolar del municipio de San Miguel, en donde se ejecutan proyectos, precisamente de innovación educativa con TIC mediante distintas metodologías de acción adaptadas a las características del entorno. La selección del caso se efectuó en función de la experiencia detectada a través de la búsqueda en la web de innovaciones galardonadas a nivel nacional o regional y las aportaciones de informantes claves, que, en efecto, permitió detectar una institución educativa promotora de innovaciones educativas, en donde los profesores integraran las TIC en los resultados que representan la utilización de un proceso educativo alternativo al tradicional. En este trabajo, se presenta la perspectiva de los profesores que diseñaron e implementaron las innovaciones.

La obtención de los datos objeto de análisis se realizó a través de entrevistas a

profundidad guiadas por un cuestionario formado por 30 preguntas abiertas. Una vez seleccionados los profesores, se procedió al acercamiento y visita para organizar el desarrollo de las entrevistas, realizándose a nivel individual con los seleccionados, a quienes se les pidió previamente su colaboración y autorización para el registro en audio y su posterior uso en el marco de la investigación.

Luego, se elaboró un guion en el que se recogió una serie de categorías básicas centradas en los objetivos e intereses del estudio, lo cual se resume en información relativa a la innovación: características tecnológicas, organización y gestión, formación profesional, concepciones de enseñanza y uso en el aula, resistencia y obstáculos, y logros de aprendizaje (ver figura 1). La lectura de la información de las experiencias desarrolladas permitió desarrollar un análisis mediado por las opiniones registradas y la interpretación pedagógica de los procesos de innovación estudiados para esta investigación.

Para el análisis e interpretación, primero se vació la información en el procesador de texto, y posteriormente, se leyeron varias veces los datos cualitativos, identificando regularidades y patrones. Posteriormente, se procedió a la interpretación de toda la información tomando como referencia las categorías, las cuales fueron seleccionadas a partir de la revisión de la literatura, los aportes del personal docente y técnico del MINEDUCYT, vinculados directamente en la formación y ejecución de la política educativa sobre las TIC. Las categorías analizadas se detallan en la Figura 1.

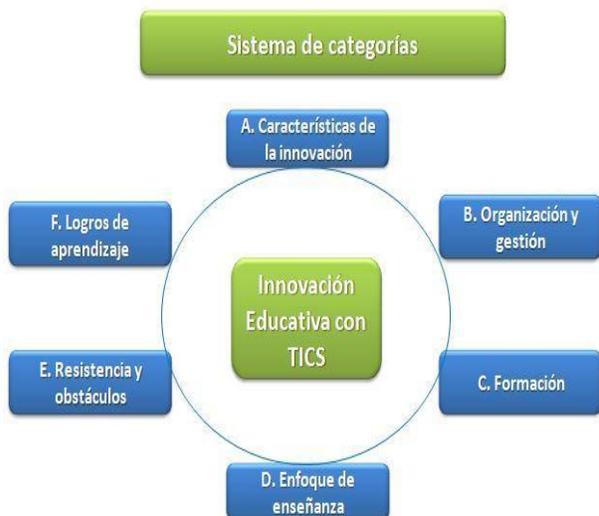


Figura 1. Esquema de *categorías cualitativas sobre el desarrollo e implementación de la innovación con las TIC.*

Resultados: Un proyecto de innovación didáctica con TIC

Contexto de la innovación

La institución educativa, objeto de estudio de esta investigación, es un centro escolar ubicado en el cantón El Rebalse (del mismo nombre) del municipio de San Miguel, que imparte Educación Básica (primero a noveno grado). Consta de aulas convencionales y dispone de un Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) con 20 ordenadores. Está situado en una zona eminentemente rural del municipio, actualmente cuenta con un total de 135 estudiantes y 9 profesores, incluyendo al director, quien se dedica exclusivamente a la función administrativa.

¿Por qué innovar?

Como anteriormente se mencionó, las TIC constituyen parte de la cotidianidad sociocultural y económica por su influencia en diversos aspectos de la vida. Particularmente, las instituciones educativas se hallan en estos momentos en el desafío de volver la educación pertinente a las demandas de una sociedad globalizada, con las dificultades que determinan los entornos por los altos índices de vulnerabilidad, marginalidad y desigualdad social.

En primer lugar, se registraron representaciones de los profesores sobre el porqué habían decidido realizar innovaciones con base en las TIC en un contexto educativo, ciertamente permeado por la escasez de recursos. En este sentido, las razones de la innovación pasan por la idea de cambiar o mejorar las condiciones de la educación. Esta idea constituye el principal factor que motiva la realización de los proyectos. Los profesores objeto de estudio de esta investigación se sintieron comprometidos a crear nuevos entornos de aprendizaje mediados por las TIC, de tal manera, que las innovaciones han surgido como parte del compromiso consciente de los docentes por dotar de recursos e instrumentos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo:

Las escuelas públicas tienen una desventaja si se les compara con la mayoría de las escuelas privadas, estos niños tienden a estar mejor preparados y con más recursos para poder desarrollar otras

competencias y eso les da un mayor campo para poder crecer. Con base a eso, nosotros no podíamos quedarnos atrás con nuestros niños en la escuela pública, decidimos hacer un proyecto que les ofreciera mejores competencias.

Es interesante también, cómo la actitud innovadora parte del conocimiento de favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizados por la mediación de las TIC, como un modelo didáctico dirigido a cambiar la fundamentación psico-pedagógica del hecho educativo. Las innovaciones se justifican por las acciones de los docentes tendientes a superar la antiquísima aplicación de modelos didácticos tradicionales. Por ejemplo:

La idea principal es salir de la educación tradicional, donde el maestro va a dictar, y sacar a los estudiantes del aula para la aplicación de los conocimientos aprendidos en el salón, mediante la ejecución de proyectos con los estudiantes, como la construcción de una maqueta donde podíamos encender lámparas sin necesidad de conectarlas, pero no solo eso, sino que podíamos manipular la maqueta a través de un celular, de una Tablet o de una computadora.

¿Cuáles son las características de las innovaciones?

Los profesores han logrado aprovechar las bondades de la tecnología de acceso libre para innovar la enseñanza mediante la invención de programas interactivos en software libre, la experimentación en las ciencias a través de la integración de smartphone o tabletas, y el uso de hardware libre como "Arduino" para construir prototipos de robots. Así, por ejemplo, las TIC son consideradas como un poderoso mecanismo de innovación que ha llevado a repensar la presencia de cambios e innovaciones metodológicas, que sobrepasan la mera dotación de equipos y la disponibilidad de espacios y tiempos para su instalación. Por ejemplo:

La innovación consistió en el diseño e implementación específica de un programa que nosotros le llamamos Hol, que significa *computer assistant language*, este es un asistente del lenguaje cuando el niño usa la computadora. Lo que se pretendía era empezar a tener mayor cantidad de herramientas tecnológicas que apoyaran el aprendizaje del idioma inglés, una aplicación entendible e interactiva para los estudiantes.

¿Cómo influyó la formación docente para la innovación con las TIC?

Los profesores piensan que es necesario poner atención a la dimensión profesional y concretamente, a la formación autodidacta. Si bien es cierto que en la formación inicial predomina el carácter técnico de la disciplina científica, que una dirigida al uso y comprensión del lugar que ocupan las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece existir conciencia de la posibilidad de "aprender" en el proceso de implementación de tecnología educativa. Por ejemplo:

Yo soy graduado de la Universidad Nacional en la carrera de Profesorado en Física. Inicialmente, la formación que me dio la universidad fue excelente, pero hasta ahí era un docente común y corriente. El uso e implementación de las TIC nace como una necesidad propia, una necesidad personal y es cuando empiezo a convertirme en un autodidacta, comenzando a participar en algunos cursos y foros en el internet sobre el manejo de las TIC. Entonces, la formación para poder ser un maestro innovador nace a través de ser maestros autodidactas.

Parece estar clara la idea en las representaciones de los docentes sobre la importancia de mejorar los recursos pedagógicos del centro, y para ello, hay que

embarcarse en un proceso de cambio, que requiere una cultura profesional y organizativa existente (metodologías, hábitos, valores). Es decir, existe una intención de cambiar, que se concretiza en proyectos de innovación, que si bien, no constituyen en su totalidad "invenciones originales", si representan un salto cualitativo, debido a la predominancia de la enseñanza tradicional.

¿Cómo se organiza y gestiona una innovación con las TIC?

El desarrollo e integración de las innovaciones giro en torno a tres etapas de trabajo que se conectan de manera permanente. En primer lugar, está la fase organizacional caracterizada por el diagnóstico y planificación del proyecto innovador. Seguidamente, se desarrolla la etapa de investigación cuyo valor radica en proveer el modelo tecnológico a aplicar, y por último, una de capacitación para lograr la incorporación de la innovación en los procesos educativos. La descripción del proceso fue la siguiente:

Las etapas básicamente fueron cuatro: la primera, fue la de organización y desarrollo, donde nosotros nos reunimos primero con el docente especializado y empezamos a través de una lluvia de ideas a lanzar propuestas de lo que necesitábamos reforzar en el aprendizaje de los estudiantes. Teniendo esta serie de insumos, pasamos a la etapa de investigación,

empezamos a buscar en el internet el software que podía apoyar esa parte. Después de la etapa de investigación, pasamos a la etapa de capacitación del personal docente para el uso de estos programas y cómo se van a utilizar en el desarrollo de las clases; luego se realizó la etapa de la implementación que es cuando se aplica con los alumnos el conocimiento dirigiendo la interacción entre el alumno y la computadora.



Figura 2. Ilustración del proceso de organización gestión de las innovaciones con las TIC.

¿Cómo fue la enseñanza y el uso didáctico de las innovaciones?

Respecto al uso didáctico de las innovaciones, se registraron concepciones que manifiestan que las transformaciones han sido significativas, más allá de que sean avances de tipo técnico o comunicativo, y no precisamente invenciones. Por ejemplo, sobre el empleo didáctico de las redes sociales como recursos para facilitar el

carácter dialógico del proceso educativo e inclusive facilitar el modelaje de competencias mediante videos con finalidad educativa en YouTube:

Yo tengo muchos años de estar utilizando Facebook, como una herramienta para tener una mejor comunicación con los estudiantes; como la asignación y presentación de proyectos y tareas; recordar fechas de las actividades; crear tutoriales y subirlos a YouTube para que los estudiantes logren aprender a través de estos.

Para estos profesores, la implantación de proyectos utilizando las TIC trae consigo no sólo el aumento de uso de las mismas, como es evidente, motivado por su presencia en las aulas.

Es importante identificar cómo aun tratándose de las primeras experiencias, para algunos se comienza a generar cambios de mentalidad, una modificación radical en la metodología de enseñar y de aprender, en la que la adquisición del conocimiento tiene otras fuentes de acceso, incluso en la misma aula. Por ejemplo:

Vaya para decir algo, los niños de parvularia reciben conocimientos básicos como es el aprendizaje de los colores, de las formas, de los números y del abecedario en inglés. Entonces, la innovación fue crear una

aplicación en la que los niños entran al programa, ya sea a través de pantallas táctiles o pantallas comunes CRT, en las cuales ellos van interactuando con la computadora, aparece una figurita, dan un ¡click!, sobre la figura y si es una manzana les dice Apple, además, les aparece abajo la escritura, ellos observan la traducción Apple, identificándola por su nombre en inglés, luego escucha la pronunciación y la repetición de esa palabra, ve la escritura que le aparece abajo, estimulando a que el niño aprenda.

¿Cuáles fueron las principales resistencias y obstáculos para innovar con las TIC?

La mayoría de los docentes del centro, ciertamente, parecen estar involucrados en una dinámica activa, que acaba abonando y fortaleciendo los procesos de cambio, aunque, en condiciones no propicias para fortalecer las actitudes innovadoras, lo cual es el obstáculo principal. Se vislumbra, así, una necesidad urgente de hacer muchas cosas, pero al mismo tiempo, se genera desgaste en las personas que lo llevan adelante debido a que el contexto no es favorable. Por ejemplo, durante la adaptación de recursos tecnológicos considerados "obsoletos" se describió la siguiente experiencia:

Para la innovación se utilizó un equipo que había sido

dado al centro escolar en el año 2003, año en el que se inició la ejecución del programa de aulas informáticas, ya el equipo tenía dos años de desfase. Para el año 2014 se implementó el proyecto, el equipo ya tenía más o menos 11 años de desfase, no era el equipo más adecuado con el que contábamos, entonces nosotros tuvimos que adaptar no solamente los programas, sino también, adaptar a los niños y a los maestros para el uso de las herramientas que teníamos, convirtiéndose en un aprendizaje para todos. Para los niños en el área de inglés y para nosotros como técnicos en informática la adaptación del software a las TICs en los equipos que teníamos, los cuales prácticamente para esa fecha ya eran obsoletos.

Sin duda, una innovación con el uso de las TIC siempre enfrenta obstáculos y resistencias. Así, por ejemplo, se ha podido constatar que aún están presentes algunas dificultades como la falta de un liderazgo administrativo comprometido con los proyectos, poca coordinación para alcanzar una organización escolar funcional para la fase de implementación, pocos recursos económicos para adquirir herramientas necesarias, deficiencias en la formación de los profesores, etc. Por ejemplo:

No hubo un verdadero acompañamiento administrativo en el proceso de planificación, organización y gestión de recursos económicos. Si no que prácticamente nos cedió el espacio y el tiempo para que, nosotros pudiéramos hacer con nuestro poco conocimiento lo que pudiéramos.

¿Qué observó durante el aprendizaje de los estudiantes a través de las TIC?

Las TIC se encuentran entre el conjunto de herramientas para lograr los objetivos de aprendizaje. Es sorprendente el convencimiento del verdadero sentido de cambio que tienen los docentes con la incorporación de tecnología para motivar de manera intrínseca a los estudiantes. Realmente, parecen tener clara las potencialidades de las TIC, y sus implicancias cognitivas en su proceso de integración curricular y el del papel de la innovación. La presencia de las TIC lleva a prácticas activas, sujetas a criterios de uso más técnico, y hábitos docentes que, pese a las dificultades, pretenden la construcción de los aprendizajes. Por ejemplo:

El uso de recursos tecnológicos es algo que motiva a los estudiantes el estar utilizando una aplicación a través del celular o una tablet; por ejemplo, hacer uso de una presentación para una

exposición, a través de la aplicación PRESI es algo novedoso. Eso les llama la atención motivándolos para el aprendizaje.

Lecciones aprendidas

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en el estudio de caso, se mostró la interpretación de las principales opiniones de los docentes respecto al proceso de desarrollo e implementación de innovaciones educativas con base a las TIC en el centro escolar. De acuerdo a los resultados se proponen las siguientes lecciones aprendidas para la mejora de los procesos de innovación educativa con base a las TIC:

En primer lugar, se constató que la presencia de innovaciones con base a las TIC en el centro educativo es gracias a los ingentes esfuerzos del profesorado. Las iniciativas de los proyectos pasan por el grado de compromiso que tienen los maestros por mejorar los entornos educativos y avanzar en la aspiración de ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje distanciados del modelo didáctico tradicional.

El aporte didáctico de las TIC es para hacer más activas las clases y reforzar los aprendizajes de determinados contenidos. En este sentido, se aprecia la voluntad por innovar, pero no se logra aprovechar el verdadero potencial debido a la escasez de recursos apropiados y a los mismos problemas sociales y económicos del entorno.

El centro escolar analizado tiene esfuerzos enrumados a lograr integrar con coherencia la innovación con base a la tecnología. Precisamente, una de las ideas expuestas en este texto indica las etapas que ha seguido el proceso innovador: diagnóstico, investigación, capacitación e implementación. Además, sería conveniente mejorar la organización, liderazgo administrativo y diseño de métodos de evaluación continua de los proyectos de innovación.

Se vislumbró el papel que tiene la formación continua y la vocación autodidacta para liderar procesos de innovación, pese a las deficiencias de los planes y programas de la formación inicial. No obstante, estos casos excepcionales solo podrán ser reproducidos en la medida que el profesorado participe en procesos de información, reflexión y formación que reduzcan su incertidumbre y abran un debate constructivo sobre el sentido y el fin de las innovaciones con base a las TIC en las instituciones educativas públicas.

Para finalizar, es importante destacar que este estudio representa una de las primeras aproximaciones en la línea de investigación educativa sobre el pensamiento docente y la integración de la innovación curricular con base a las TIC. Ciertamente, el centrar las energías en comprender las opiniones de los docentes facilitará los esfuerzos encaminados hacia el cambio educativo esperado en el uso de las TIC. Dicho cambio es inexorable para el éxito de las reformas educativas y para adaptarse a la realidad que está demandando la ciudadanía del país, en el proceso de inserción de manera

protagónica la sociedad global del conocimiento.

Referencias

- Aguaded-gómez, J. I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón*, 7–23.
- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J., & Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28- 42.
- Asociacion Civil Educacion para Todos. (2015). *Educacion para Todos*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/todospuedenaprender.asp>
- Asociacion Educacion Para Todos. (s.f.). *Innovemos*. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/programa/TPA.pdf
- Barberá, J., & Fuentes, M. (2012). Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en secundaria. *Profesorado-Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 285–305.
- Bausela Herreras, E. (2004). Metodología de Investigación Evaluativa. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 183-191.
- Eugenia, M., & Mandujano, C.). (2014). Retos S y Desafíos de las TIC y la innovación educativa. *Revista*

- Científica Pedagógica, Atenas*, 130-143.
- Fernández Tilve, M. D., & Álvarez Núñez, Q. (2009). Un Estudio De Caso Sobre Un Proyecto De Innovación Con Tic En Un Centro Educativo De Galicia: ¿Acción O Reflexión? *Bordón*, 95–108.
- Ferrer, L., & Madriz, S. (2009). ENFOQUES TEÓRICOS Y DEFINICIONES DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL SIGLO XX. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 1-29.
- García-urrea, S. (2012). Percepciones que tienen los docentes de América Latina sobre las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 1–33.
- González Moteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Revista Ciencias de la Educación*, 227-246.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: INIE.
- Hernandez, J. M. (2014). *Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño. Indicadores para conocer el estado de la profesión*.
- Losada Iglesias, D., Correa Gorospe, J. M., & Fernández Olaskoaga, L. ((2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 339-361.
- Lugo, M. T. (2010). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. *Tendencias y experiencias. Revista Fuentes*, 52–68.
- Marcelo, C. (2012). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25–47.
- MINED. (2014). "Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: El Salvador.". Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230031S.pdf>
- Ministerio de Educacion. (2010). *Politica de Educacion inlcusiva*. San Salvador.
- Ministerio de Educacion de El Salvador (MINED). (12 de diciembre de 2010). *Política Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado el 25 de abril de 2015, de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/418/21.%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educacion de El Salvador (MINED). (2014). "Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: El Salvador." <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230031S.pdf>
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Fórum Empresarial (Etapa IV-Colección completa)*, 74-87.
- Trejo Sirvent, M. L., Llaven Coutiño, G., & Culebro Mandujano, M. E. (2014). Retos y Desafíos de las TIC y la innovación educativa. *Revista Científica Pedagógica, Atenas*, 130-143.

Ulate, M. (2013). Las TIC en Educación Primaria y Secundaria: un estado del arte. *Diá-logos*, 7-27.

UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la Calidad para todos*. Francia: UNESCO.

UNICEF. (2007). *Propuestas para superar el Fracaso Escolar*. Obtenido de

http://files.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf

UNICEF. (2007). *Todos Pueden Aprender - Lengua y Matematica en el Primer Ciclo*. Buenos Aires: Unicef.

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2015).



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD TRANSGÉNERO EN “EL VERBO J”
DE CLAUDIA HERNÁNDEZ Y “JOHNNY-LUZ” DE MAURICIO ORELLANA
SUÁREZ

Fecha de recepción: 20 de noviembre 2023/fecha de aceptación 20 de enero 2024

Hugo Armando Rosales Peraza

Resumen

Introducción: El Salvador es un país que se caracteriza por pertenecer al grupo de los países más conservadores. Lo anterior se hace evidente en la construcción de patrones culturales afincados al modelo binario y tradicional; los cuales se expresan en actividades como el trabajo, el arte, la literatura y demás formas de vida social. **Objetivo:** En este artículo se explora la construcción de la identidad de los personajes protagonistas transgénero y sus consecuencias sociales en “El verbo J” (2018) y “Johnny-Luz” (2018). **Método:** A partir de la teoría queer, se llega a la conclusión que las protagonistas imitan modelos que se creen naturales del sexo/géneros opuestos que se les asignó al nacer. **Resultados:** En consecuencia, las obras en estudio, muestran que, en algunos casos, las instituciones sociales como: la familia, la escuela y la religión; discriminan, a las personas que tienen una orientación sexual distinta a la establecida socialmente.

Palabras claves: Literatura transgénero, identidad transgénero en la literatura, teoría queer, transfobia en instituciones sociales.

Abstract

Introduction: El Salvador is a country characterized by belonging to the group of the most conservative countries. This is evident in the construction of cultural patterns rooted in the binary and traditional model, which are expressed in activities such as work, art, literature and

other forms of social life. **Objective:** This article explores the construction of the identity of transgender protagonist characters and its social consequences in "El verbo J" (2018) and "Johnny-Luz" (2018). **Method:** Drawing from queer theory, it is concluded that the protagonists mimic models believed to be natural of the opposite sex/gender assigned to them at birth. **Results:** Consequently, the works under study, show that, in some cases, social institutions such as: family, school and religion; discriminate, to people who have a sexual orientation different from the socially established.

Key words: Transgender literature, transgender identities in literature, queer theory, transphobia in social institutions

Introducción

El Salvador es un país que se caracteriza por pertenecer al grupo de los países más conservadores. Lo anterior se hace evidente en la construcción de patrones culturales afincados al modelo binario y tradicional; los cuales se expresan en actividades como el trabajo, el arte, la literatura y demás formas de vida social. Particularmente, en dicho país existen pocas producciones literarias que muestren temas tabús, como es el proceso de la identidad transgénero.

Las construcciones identitarias de las personas transgéneros y transexuales han

sido invisibilizadas a través del poder hegemónico, pues, la heteronormatividad¹ observa a estos grupos minoritarios como una construcción que se considera anómala. En consecuencia, se han invisibilizado los procesos sobre la construcción de la identidad (Araya Molina, 2019). Lo anterior, se ve incluso en campos supuestamente más sensibles como lo es la creación literaria. En efecto, el tema de la construcción de la identidad transgénero no goza de muchos espacios, puesto que, son pocos los autores que lo abordan. Prácticamente, los estudios académicos de las producciones literarias sobre la identidad transgénero en este país son paupérrimas. En consecuencia, el artículo

¹ Expectativa, creencia o estereotipo de que todas las personas son, o deben ser, heterosexuales,

o de que esta condición es la única natural, normal o aceptable. (Suárez Cabrera, 2016, p. 21)

en cuestión tiene como objetivo analizar el proceso identitario en los personajes principales de "El Verbo J" (2018) de Claudia Hernández y "Johnny-luz" (2018) de Mauricio Orellana Suárez, a fin de conocer el desarrollo de la identidad de género en los personajes principales y sus respectivas consecuencias sociales.

Entre los estudios que centran su interés en analizar "El verbo J" (2018), desde la perspectiva teórica feminista, se incluye en primer lugar un ensayo realizado por Jossa (2019), *Exilios del cuerpo: El verbo J de Claudia Hernández*; en donde indaga sobre el cuerpo vulnerable de Jasmine en su condición de migrante, desempleada, transexual. Posteriormente, Jossa (2020) publica un artículo donde analiza el texto de manera más completa, *El verbo afectar: afectos y discreción en El verbo J de Claudia Hernández*.

Además, Schoups (2021) examina la novela en el artículo *Trans-gresiones fronterizas e identitarias en El verbo J de Claudia Hernández desde una perspectiva narrativo-sensorial*, donde examina los diferentes conflictos de la protagonista en relación/comparación con los sentidos

corporales. Por otra parte, Rojas González (2022a), en el artículo *La cuestión trans en 'El verbo J' (2018), de Claudia Hernández: A propósito de los "veredictos sociales"*, a partir de un análisis sociológico expone la violencia que sufre la protagonista trans. Posteriormente, Rojas González (2022b) vuelve a publicar un estudio *sobre Representaciones de la violencia: familia, identidad trans, migración y "enfermedad" en El verbo J (2018), de Claudia Hernández*, donde aborda de manera más detallada el tema de la violencia y los diferentes escapes de sufrimiento que vive la protagonista, es decir, en el primer artículo expone el sufrimiento de la protagonista y en el segundo artículo expone el sufrimiento y la resiliencia de Jasmine.

Asimismo, Reyes (2022), en el artículo *El viaje transliterario en la novela El verbo J (2018) de Claudia Hernández*, realiza un análisis a partir de la de la teoría queer; pues, estudia la construcción de la identidad sobre el/la protagonista y analiza cómo, a través del discurso indirecto, se evita una posición identitaria fija en la dicotomía masculino/femenino.

Con respecto a los estudios de "Johnny-Luz" (2018), las investigaciones son escasas; Arévalo (2022) en su investigación *¿El asesinato como destino? Identidades trans en narrativas de la postguerra salvadoreña 1992-2021*, realiza un estudio donde compara las diferentes producciones literarias sobre trans desde finales del siglo XX a inicios del siglo XXI con los acontecimientos históricos. Particularmente, es el único estudio que incorpora el cuento "Johnny-Luz" junto a "El verbo J" en la crítica literaria salvadoreña.

De acuerdo con lo anterior, se observan distintos tipos de estudios realizados al corpus seleccionado para la investigación, los cuales a su vez analizan las críticas sobre la presencia de identidades trans en "El Verbo J"; pero, ninguno aborda la problemática sobre la construcción de las identidades de género y sus consecuencias sociales en las dos obras que conforman el corpus de esta investigación. En tal sentido, esta pesquisa se diferencia por incorporar el análisis de la identidad trans en "Johnny Luz" (2018) de Mauricio Orellana Suárez. Por ende, se abre el camino investigativo

para identificar el proceso de la identidad trans en los dos productos literarios antes mencionados y se busca responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo se construye la identidad de género en las protagonistas de "El verbo J" (2018) de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" (2018) de Mauricio Orellana Suárez?, y ¿Cuáles son las consecuencias sociales relacionadas con la identidad de género en "El verbo J" (2018) de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" (2018) de Mauricio Orellana Suárez?

Sobre el corpus literario

En este artículo se analizan dos producciones narrativas, en primer lugar, se encuentra la novela *El verbo J* (2018) de Claudia Hernández y, en segundo lugar, el cuento *Johnny-Luz* (2018) de Mauricio Orellana Suárez. La novela *El verbo J* está conformada por ocho capítulos; en ellos se narra la historia de un niño que sufre violencia física y psicológica por parte de su familia debido a que es afeminado. El niño empieza a trabajar desde muy temprana edad para ayudar a su familia y ahorrar para irse a Estados Unidos. En México cae en las manos de tres hombres que abusan sexual y laboralmente de él por varios años; tres

universitarios le ayudan a escapar y logra reunirse con sus hermanas, quienes lo apoyan sin importar su identidad.

Su hermana mayor le da vivienda y estudios, y el protagonista con la ayuda de un compañero de clases llega donde un pedófilo que a cambio de sus servicios sexuales le da dinero y un trabajo. Una tarde, cuando regresa a su hogar, es violado por tres hombres que lo contagian de VIH SIDA. Mientras transcurre la historia empieza a interesarse en el maquillaje y a vestirse de mujer, llamándose Jasmine y realiza diferentes shows para ayudar a instituciones que apoyan a los infectados. Debido a su enfermedad y al matrimonio que tuvo con su mejor amiga, obtiene papeles legales y realiza un viaje de regreso a su país natal con su identidad femenina; con muchos obstáculos, su madre y hermano la dejan entrar a la casa que Jasmine compró. Finalmente, Jasmine regresa a los Estados Unidos y dona los espermatozoides a su amiga y logra tener una hija para regalársela a la hermana de Jasmine.

Por otra parte, el cuento *Johnny-Luz*, de Orellana Suárez, está escrito como un guion

cinematográfico a partir de doce cuadros. En primer lugar, se relata el nacimiento de Johnny, un niño solitario y "raro" según sus compañeros. Johnny dibuja personajes, casi todas niñas, los vestía y escondía de sus padres; él tiene diez años cuando muere su madre, además, sufre violencia física y psicológica por parte de sus compañeros. Cuando Johnny tiene quince años se viste con una bata de su madre, su padre lo descubre y lo golpea. En consecuencia, termina en el hospital donde conoce a Christian. Johnny y el enfermero Christian tienen una escena erótica; terminan viviendo juntos.

Christian muere y en consecuencia se queda solo Johnny, quien ahora es un costurero; tras problemas económicos abandona el departamento del enfermero. Posteriormente, se convierte en Luz, una mujer transexual que realiza servicios sexuales. En una ocasión un auto se detiene y Luz observa la cara de su cliente y descubre que es su padre y al instante, su padre dispara a Johnny-Luz, quien termina muriendo en un hospital.

En definitiva, en ambas producciones literarias se pueden identificar a mujeres

transgénero como personajes principales. Además, tanto Jasmine como Luz poseen relaciones similares en relación con las instituciones sociales.

Perspectiva teórica y metodológica

En este artículo se pretende abordar, a partir de la articulación de la teoría queer, el problema de la construcción de la identidad transgénero. La teoría queer, según Martín Casares (2008) nace en la segunda mitad de los años ochenta y se relaciona con los movimientos sociales que se crearon a partir del incremento del SIDA, asimismo, está ligada con los movimientos feministas y al grupo político de izquierda. En ese sentido, dicha teoría es reciente y, en consecuencia, aún presenta vacíos y debates que debe resolver.

Particularmente, González Quevedo (2017) expone que el término queer se desarrolla a partir del activismo queer tras los disturbios ocurridos en un bar homosexual de Nueva York, específicamente en la noche del 27 al 28 de junio de 1969. Pues, las prácticas policiales

eran frecuentes en esas épocas, en consecuencia, muchos homosexuales terminaban pasando la noche en las dependencias policiales. Sin embargo, en la fecha antes mencionada no ocurrió así. Puesto que, los dueños y clientes se rebelaron en contra de la policía donde esta institución social terminó perdiendo. Cabe señalar que, fue hasta la década de los ochenta del siglo pasado que empezó en el ámbito académico de Estados Unidos.

Así pues, es necesario, explicar dicha palabra que ha sido modificada por la comunidad LGBTIQ.² para ello, Herrera Gómez (2016) expone que:

La palabra "queer" es un término anglosajón que se utilizaba como un insulto para este tipo de gente rara, desviada o "anormal". Se usaba también contra lesbianas o gays, hasta que en los años 80 un grupo de personas decidió adoptar el término para definirse a sí mismos, de modo que dejó de

² El término LGBTIQ+ está formado por las siglas Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual y Queer y el signo

+ es para incluir a otros colectivos que no están en las siglas anteriores, pero que también son representados.

ser un insulto: "somos gente queer", afirmaban. (p. 60)

Particularmente, en el caso del español salvadoreño, hace referencia a aquellos insultos como "maricón", "marimacha", "culero/a" que recibe una persona que no cumplen con las normas o transgreden la heteronormatividad. En términos más específicos, los insultos que reciben las personas "raras" debido a no encajar con la heteronormatividad fueron reapropiados para autodefinirse, cambiando así las palabras negativas. En ese sentido, el término queer expone las formas de vida e identidades que no se acoplan a las normas establecidas por las ideologías y estereotipos que predominan en la sociedad.

Según, Martín Casares (2008), las teorías queer buscan profundizar sobre el binarismo excluyente implícito en las categorías utilizadas en la investigación científica sobre el sexo y el género, es decir, hombre/mujer y heterosexual/homosexual. Así pues, los estudios queer se encargan de analizar a las identidades que se alejan de la norma establecida por las ideologías que dominan a la sociedad.

En tal sentido, el autor sostiene que la teoría queer posee una relación con los estudios de género y con la antropología de género, puesto que busca deconstruir las identidades sexuales estables; desestabilizar el binomio heterosexual/homosexual; analizar la etnicidad, la religión y en general examinar a los grupos marginados que dejó el capitalismo globalizado de las últimas décadas del siglo XX.

Esta investigación se enfoca en las mujeres transgénero, una comunidad marginada a lo largo de los años. Particularmente, Martín Casares (2008) expone que el término transgénero se aplica recientemente en los estudios de género y hace alusión a individuos, comportamientos y grupos que presentan desacuerdos con los roles de género tradicionales, pues, traspasan los límites de identidad genérica constantemente establecida.

Por otro lado, según González Quevedo (2017), las personas transexuales no se centran únicamente en los comportamientos y roles de género, sino que desean una reasignación sexual, donde se modifiquen los genitales, y los otros atributos físicos

secundarios, como por ejemplo agregar pechos o quitarlos.

A continuación, en la tabla 1 se presentan las categorías que fundamenta a este artículo de investigación.

Tabla 1 *Categorías de análisis*

Componentes	Categorías
Construcción de la identidad	Identidad sexual Identidad de género
Instituciones sociales	Familia/amigos Educación Iglesia

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, "la identidad se forma en realidad a lo largo del tiempo por medio de procesos inconscientes, en lugar de ser algo innato en la consciencia en el momento del nacimiento" (Hall, 2010, p. 376). Es decir que, la identidad no es completamente innata, sino que se

construye socialmente. En ese sentido, Martín (2006, citado en Martínez Granados, 2021) sostiene que:

La identidad sexual tiene que ver con identificarse con las características biológicas de ser macho o hembra y la identidad de género tendría que ver con la identificación de las categorías culturales de pertenecer a uno de esos dos sexos biológicos, es decir la de identificarse con ser hombre o mujer. Realmente, solo las personas capaces de distinguir entre género (construcción social y dependiente del contexto) y sexo (condición producto de un desarrollo biológico determinado) serían capaces de distinguir entre ambas clases de identidad (p. 64).

De acuerdo con lo anterior, a lo largo de los años se ha creado una definición en donde la identidad sexual es natural y se relaciona con los aparatos reproductivos y, por otro lado, la identidad de género es culturalmente construida. Pues, en ella se asocian expresiones como: la vestimenta,

los juego, el modo de hablar, los modales, entre otros.

Butler (2007) sostiene que no existe una identidad sexual natural, sino que tanto la identidad de género como la identidad sexual han sido construidas culturalmente. En ese sentido, expone que, al no existir identidad natural o previa al sujeto, los individuos imitan una identidad que se cree que es original y pura, pero que no existe. En términos más específicos, la autora busca desnaturalizar tanto al sexo como al género. Por un lado, el género es fácil de desnaturalizar porque históricamente se ha dado un papel y un determinado comportamiento a las mujeres y otros comportamientos a los hombres. Por otro lado, el sexo es más complejo debido a que va contra lo que se nota y se ve. Sin embargo, expone la autora que desde el momento en que un sujeto asigna el sexo a un bebé; se realiza un acto discursivo, por lo tanto, cultural, pues, no hay nada fuera del texto y tanto el lenguaje como el sujeto no se encuentran fuera de la cultura.

Es evidente que, la asignación del sexo se produce como acto administrativo tras un examen superficial del bebé. Prácticamente,

el sexo no se debería de asignar por las características físicas porque a veces hay mezclas al analizarlas con otros exámenes. Por ejemplo, el sexo también se puede determinar por examen genital, cromosómico, hormonal y más veces de las que parece hay anomalías.

Además, la autora antes mencionada en su libro *El género en disputa* sostiene que el sexo y el género pertenecen al discurso hegemónico para crear realidades socioculturales, exponiendo así que los cuerpos de los individuos han sido construidos culturalmente.

Butler (2015) expone a través de una conferencia sobre cómo la performatividad describe la práctica de la construcción del género y cómo los sujetos encarnan las normas establecidas por la sociedad mediante las instituciones ideológicas del estado. Es decir que, no existe el género sin una reproducción de normas. Por ende, la familia, la religión, la educación, el sistema jurídico, establecen que es "lo normal" y que es lo "anormal".

Prácticamente, Velásquez Palacios (2012) tras la lectura de Foucault; expresa

que las iglesias, las familias y las escuelas ejercen poder para normalizar lo que consideran "correcto" y a través del conocimiento íntimo que obtienen de los individuos llegan a castigar a aquellos que no cumplen o transgreden las normas establecidas por la sociedad. Es decir, que, buscan dividir a los individuos en buenos o malos.

Las instituciones sociales, las cuales están establecidas para seguir la heteronormatividad llegan a crear diferentes escenarios caóticos en las vidas de las personas trans. Pues, los individuos que no tienen relación entre el sexo y el género que se les ha asignado, poseen conflictos personales. Además, las instituciones sociales llegan a crear más conflictos externos en los individuos antes mencionados, tales como la transfobia. En ese sentido, es necesario exponer qué es la transfobia. Según Suárez Cabrera (2016):

El rechazo, discriminación, invisibilización, burlas, no reconocimiento de la identidad y/o expresión de género de la persona y otras formas de violencia basadas en prejuicios,

estereotipos y estigmas hacia las personas con identidades, expresiones y experiencias trans, o que son percibidas como tales (p. 34).

Particularmente, las instituciones sociales al pertenecer al conservadurismo y específicamente a la heteronormatividad, llegan a los malos tratos en contra de las personas trans, pues, incluso llegan a cometer el transfeminicidio, es decir, asesinar a un individuo por su condición de ser mujeres y personas trans.

Cabe destacar que, el método utilizado para realizar esta investigación cualitativa y de tipo bibliográfico, se basó en la aplicación de una guía de análisis literaria construida a partir de la teoría queer. Particularmente, la teoría queer se desarrolla a partir del posestructuralismo, mediante las ideas de Butler y otros autores. Cabe señalar que las teorías queer son propuestas teóricas y metodológicas muy recientes, complejas y controversiales con relación a otras teorías.

En ese sentido, esta investigación retoma las categorías de la identidad sexual

e identidad de género a partir de que ambas pertenecen a la cultura. La primera se entenderá como un apartado calificativo a partir de exámenes físicos que no coinciden con otros exámenes para determinar la identidad sexual. La segunda, la identidad de género, se concibe como el autorreconocimiento de las protagonistas y que al mismo tiempo se relaciona con la expresión de género, donde se observa la imitación de roles, gustos y comportamientos que se creen que son originales del sexo femenino. En consecuencia, las instituciones sociales como: la Iglesia, familias y escuelas califican en buenos y malos a los individuos según las normas establecidas por la sociedad.

Análisis e interpretación de los resultados

Esta investigación surgió debido a los pocos trabajos que se han realizado sobre la identidad de género en mujeres trans y sus consecuencias sociales en la literatura salvadoreña. Particularmente, en El Salvador solo existe un estudio que analiza a "El Verbo J" de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" de Mauricio Orellana Suárez,

pues, las otras investigaciones se han realizado en países extranjeros. Cabe señalar que, el análisis de los elementos identitarios que se presentan en las obras analizadas se realiza a partir de la teoría queer.

Por otra parte, el artículo denominado *La construcción de la identidad transgénero en "El verbo J" de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" de Mauricio Orellana Suárez*, se orientó por dos preguntas de investigación: ¿Cómo se construye la identidad de género en las protagonistas de "El verbo J" de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" de Mauricio Orellana Suárez?, y ¿Cuáles son las consecuencias sociales relacionadas con la identidad de género en "El verbo J" de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" de Mauricio Orellana Suárez?

Por ello, en los siguientes apartados se muestran los principales hallazgos de esta investigación. Particularmente, el material se ordena a partir de las interrogantes expuestas.

Desarrollo de la identidad de género en las protagonistas de "El verbo J" de

Claudia Hernández y "Johnny-Luz" de Mauricio Orellana Suárez

Las protagonistas de las obras construyen su identidad a partir del sexo y del género. En primer lugar, la identidad sexual es construida a partir de los genitales del recién nacido sin tomarle importancia a otros exámenes. Pues, si posee pene y testículos se le califica como niño y si tiene vulva se califica como niña. En ese sentido, la identidad sexual es retomada en el texto de Hernández (2018), tras el nacimiento del protagonista:

Todavía no salía de la sorpresa de que le anunciara que había dado a luz a un varón en lugar de la niña que había apostado que tendría cuando debió escucharla decir A este niño va a tener que tratarlo distinto al resto. ¿Tiene algo malo? Está en el sitio equivocado, le respondió (p. 6).

Como se puede observar en la muestra anterior, la partera³, anuncia el nacimiento de un varón tras observar que tiene pene y

testículos y a través de una prolepsis anuncia las diferentes situaciones caóticas que le sucederán al recién nacido debido a que su identidad sexual fue designada a partir de la observación de su cuerpo. Por lo tanto, se esperarán comportamientos que coinciden entre sexo y género en un mundo heteronormativo. Del mismo modo sucede en el guion cinematográfico creado por Orellana Suárez (2018),

puesto que también inicia con el nacimiento del protagonista: "Enfermera le sonrío. -Mire: un hermoso, grande y bien dotado varoncito. Toca y soba al niño sobre los paños en el lugar donde estaría el pene" (p. 10). A partir de la muestra anterior se observa, desde la perspectiva patriarcal, la descripción del sexo masculino como la base central en la organización de la sociedad.

En términos más específicos, a partir de la observación de los genitales que realizan las mujeres que tratan el parto, se llega a categorizar a los recién nacidos como hombre o como mujer. En consecuencia, el modelo heteronormativo busca una

³ Mujer que adquiere habilidades para ayudar en los partos.

concordancia entre sexo y género. Sin embargo, habrá una performatividad entre ambos.

Por otra parte, la identidad de género está muy marcada en ambas producciones literarias. En primera instancia, se observa el autorreconocimiento como mujeres a través del pronombre indefinido femenino, es decir, que, se percibe como mujer. A manera de ejemplo se muestra una cita a partir de la novela de Hernández (2018): "Una puede ser acá como quiera ser. Uno. Eso dije. No: dijiste una. Dije uno. Estás oyendo mal, Darling. Dijiste una. Y te dije, ya que no me dijeras Darling. Tú quieres pelear. No. Yo quiero otra cosa" (p. 60).

En ese sentido, se observa una discusión entre Jasmine y su novio transfóbico. Por una parte, la protagonista se autoconcibe como mujer, mientras que su novio al observar que el sexo y género de Jasmine no coinciden, decide nombrarla como hombre, utilizando el pronombre indefinido masculino. Cabe destacar que, en la novela, Jasmine utiliza el pronombre femenino para nombrarse a sí misma.

Sin embargo, la mayoría de su alrededor, para referirse a ella, utilizan el pronombre masculino a excepción de sus hermanas que respetan su pronombre y su identidad de género: "Te ves preciosa, le dice. Le pasa el dedo por los cabellos tan parecidos a los de su madre. Preciosa. Es la primera vez que alguien se lo dice. Se sonroja" (p. 55). En otros términos, el respeto y admiración por parte de sus hermanas hacia Jasmine es evidente.

Las protagonistas a través de la vestimenta muestran su expresión de género, en el sentido que los vestidos y el maquillaje les permitían acercarse más a su identidad de género. En ese sentido, Hernández (2018), expone a través de la protagonista el deseo de utilizar elementos que se han considerado históricamente como femeninos:

Es algo que quiero. ¿El qué? Eso. Maquillaje. Le dijo Ni se te ocurra cuando le señaló una paleta de colores y se lo llevó de la mano. A la fuerza, así como hacía su hermano cuando lo veía rondar el pintalabios que compartían las gemelas. Le dijo que una cosa era

que se acostara con hombres y otra muy distinta que se embadurnara la cara. No me vuelvas a hacer eso en público, ¿entendido? Entendido. Y no te pintes la boca. No. Eso es para mujeres. Sí. Tú no eres una vieja. No. No te quiero pintarrajeado (p. 59).

El novio de Jasmine prohíbe el uso de maquillaje tal como se lo prohibía su hermano en la niñez. En consecuencia, no permitían que la expresión de género de la protagonista se desarrollara. Sin embargo, dicha expresión de género le generaba felicidad y a través del maquillaje se sentía más como ella y no como él:

Creo que lo hace para que no gaste tanto en maquillaje. Es que no lo necesitas. Él sí lo necesitaba. Era una forma de no verse, de la manera en que odiaba hacerlo. Era una manera de ser menos él y más una flor. Era la manera que había encontrado para poder sonreír en la fiesta de la niña, una vía para que la gente no notara los golpes que todavía

no habían sanado... Jasmine era solo para él, para cuando estaba en casa y no quería sentirse vulnerable. Lo hacía sentir seguro e irreconocible ante el espejo (p. 65).

Tal como se puede observar, mediante el maquillaje y la comparación que realiza entre una flor y una mujer, permite a la protagonista expresar su identidad de género con el fin de una sobrevivencia. No obstante, tras los diferentes obstáculos de sus padres, hermano y novio, no se mostraba constantemente como se concibe una mujer, sino que hacía una performatividad entre hombre y mujer. Particularmente, a partir de un tiempo y por recolectar dinero, empieza por demostrar su identidad femenina más a menudo:

Se apuntó a llevarlo también de bar en bar, de escenario en escenario, vestido de brillos, para coleccionar fondos para los que estaban extendidos sobre sus camas con dificultades para respirar o para los que adoptaban posición fetal a fuerza de no poder retener nada de lo que

comían, para los que perdían todas las facciones que alguna vez tuvieron bajo las afecciones de la piel (p.76).

Los shows que realiza para recolectar dinero para los afectados del VIH, permitían sacar al personaje de Jasmine de su cuarto al mundo exterior. Posteriormente, no era solo parte de los shows, sino que ya empezaba a ser parte del día a día en cualquier contexto. Por ejemplo, cuando regresó a su país natal:

¿Por qué no lo dejas entrar?
¿Vestido de mujer? Era como mejor se sentía. Había considerado presentarse como ella lo conoció, como había subido al avión y lucía en el pasaporte, pero pidió que mejor se detuvieran en alguna parte para arreglarse un poco. Quería verse bien. ¿Se recordaría su madre a sí misma al verlo? Su hermana creía que sí. También creía que se veía espectacular (p. 97).

Asimismo, sucede con la protagonista que crea Orellana Suárez (2018), quien

desde los quince años utiliza una bata de su difunta madre y, en consecuencia, es violentado por parte de su padre:

Intenta bajar la sabana. Johnny se resiste. Intenta otra vez. Otra vez se resiste. -¡Que dejés, te digo! Tira con fuerza. La sábana baja. Johnny queda descubierto sobre la cama. Tiene puesto una bata de dormir, femenina, blanca, probablemente de chifón de hilos crepé, con encajes. Le queda grande. -¡Y vos qué putas...! ¡Es la bata de tu madre! ¡Qué putas hacés vos con esa bata de mujeres! A pescozones lo saca de la cama sin esperar explicaciones - ¿Sos marica?! (p. 21-22).

Cabe destacar que, el gusto por los vestidos estaba desde su niñez, pues constantemente creaba dibujos femeninos a quienes vestía: "Johnny-niño comienza a contarse historias. Pequeñas. También comienza a dibujar personajes, casi todas niñas... las colorea, las recorta, las viste con elegantes vestiditos que también se inventa... cuando las haya, su madre las bota a la basura" (pp. 16-17). Ante tal

talento, en el futuro es un costurero, profesión que incita a una identidad opuesta al sexo asignado.

Por otra parte, Hernández (2018), expone otros roles de género según el color que se asocia a un niño y el color que se asocia a las niñas. Pues, Jasmine compra un cántaro color rosado, pero, su madre, la obliga a utilizar un cántaro azul debido a que el rosado no es para niños:

El rosa que yo elegí había sido pensado para tentar a alguna de las chicas de la zona, pero me fue entregado sin remilgos, aunque con risas muy poco disimuladas. Yo lo anduve feliz todo el día. Pero, cuando regresé al final de la tarde a la casa, mi madre perdió el control cuando me vio, me pegó fuerte y lo quemó frente a mí. Me dijo El rosa no es para hombres ... Mi madre me compró luego, de su dinero, un cantarito del azul más miserable y opaco que pudo y me obligó a sonreír y a darle las gracias por el obsequio (p. 15).

En ese sentido, se llega a observar el rechazo a comportamientos y gustos de lo que es asignado a su género, rechazando así, el color azul, asignado a lo masculino e identificándose con gustos femeninos, como se ha clasificado el color rosado. Particularmente, a pesar de obligar a usar el color azul, es obligado a sonreír y agradecer con algo que no es de su agrado.

En términos más específicos, se evidencia que las protagonistas, tienden a rechazar los juegos y actividades que se asignan socialmente a su género y, por el contrario, prefieren lo atractivo para el género opuesto. Permitiendo romper con la heteronorma, las protagonistas llegan a la performatividad entre hombre y mujeres, específicamente, en el caso de Jasmine, quien, a pesar de tener SIDA, decide donar sus espermatozoides a una amiga con el objetivo de darle la cría a la hermana de Jasmine:

Le deberán toda la vida ahora que ha aceptado dar a luz una hija para la que no había podido tener una ... Su hija sería también la hija de su hermano. Y la hija de ella si ella así lo quería. Podría llegar a

verla las veces que quisiera. Podría la niña ir a pasar temporadas a la costa suya si quería. Nunca le ocultarían su origen, dice la gemela. Su milagroso origen, dice el marido de ella ... ¿Cuál de los caballeros va a ser? Al principio habían querido que fuera del marido de la gemela sin hijos, pero terminaron por decidir que fuera del hermano de ella: su marido era muy feo. Era mejor que se pareciera a su hermano. Todos estaban de acuerdo en eso. Se reían (p. 117).

En efecto, Jasmine, concibe una hija sin poner en evidencia una experiencia sexual, asociadas a la masculinidad patriarcal, en ese sentido, el deseo y el placer no es obligado, sino que buscan los mecanismos para concebir un bebé sin afectar psicológicamente a Jasmine.

En definitiva, tras observar los genitales de las protagonistas, las parteras llegan a nombrar culturalmente al recién nacido como hombres, pues, observan que tienen pene y testículos, que en la heteronormatividad son quienes tienen el

poder en la sociedad. Sin embargo, la identidad de género de las protagonistas no llega a coincidir con la identidad sexual. En efecto, tanto Jasmine como Johnny-Luz llegan a expresar su identidad de género a lo que se cree que es femenino, reproduciendo así modelos que se creen que son naturales.

Consecuencias sociales relacionadas con la identidad de género en "El verbo J" (2018) de Claudia Hernández y "Johnny-Luz" (2018) de Mauricio Orellana Suárez

Las familias, las religiones y las escuelas son instituciones sociales que se piensa que protegen a los individuos de la maldad del mundo exterior. Sin embargo, en las producciones literarias analizadas en este artículo es una excepción. En el sentido que, dichas instituciones sociales llegan a violentar los derechos que deben de tener las personas sin importar su identidad.

En primera instancia, Jasmine por parte de la sociedad es discriminada por no acoplarse al modelo heteronormativo. Pues, se ha creado la idea que la homosexualidad es una enfermedad y en la siguiente muestra, Hernández (2018), expone las

creencias que tienen los padres y reproducen en sus hijos sobre la otredad, es decir, sobre los homosexuales:

Era el tiempo en que los niños de la zona todavía jugaban conmigo. Luego, uno a uno, fueron dejando de hacerlo. Sus padres temían que se contagiaran de mis maneras si se acercaban demasiado. Les decían que eran hombres y debían hacer cosas de tales para seguir siéndolo. Imagino que por eso les celebraban que me persiguieran en la escuela para hostigarme o que hicieran mofa de mí. Mi propio padre le aplaudía a mi hermano por hacerlo (p. 10-11).

De acuerdo con lo anterior, se observa que Jasmine era vista como un virus, quien podía contagiar con solo estar cerca. En consecuencia, en la escuela sufría agresiones y desprecios por parte de sus compañeros debido a la reproducción de creencias que se han transmitido de generación a generación inculcada por la heteronormatividad. Por su parte, su hermano y su padre, están inmersos en la transfobia que sufre Jasmine, pues, el

primero, la golpeaba y se avergonzaba de ella y su padre aplaudía los malos tratos. Por otro lado, su madre al inicio defendía a Jasmine de las agresiones psicológicas y físicas que realizaban su familia, sin embargo, se enteró de que su hija estaba enamorada de un niño:

Ella no habría intervenido: prefería verme muerto a que yo fuera culero. Pronunciaba la misma palabra que usaron conmigo los soldados. Se había vuelto un poco como ellos. De pronto, ya no me disculpaba porque me orinaba en la cama todas las noches, como lo había hecho desde que tenía memoria: me hacía sacar el colchón a la vista de todos para que se enteraran de que no era capaz de contenerme y me pegaba por eso. También me pegaba por la manera en que me sentaba. Decía que ni las muy coquetas de las gemelas, quienes, para entonces, también se fueron a México, asumían esa pose (p. 17).

Tal como se observa, la madre, después de proteger a Jasmine de las agresiones y el rechazo, ella también empieza a marginalizarla por su orientación sexual y sus comportamientos. Por ello, y por la situación de la guerra, decide seguir a sus hermanas que están en el norte. Jasmine trabaja y compra una casa en su país de origen para su madre. Cabe señalar que, Jasmine se casa con su mejor amiga y por ello, logra tener papeles y regresar a su país de origen:

Eres un imbécil, ¿sabías? Deberías callarte. ¿Por qué? Estoy en mi derecho. Y estoy en mi casa. En la casa que pagó tu hermano ... ¿Podría su madre asimilar la idea de tener en su sala a una mujer del espectáculo? Mamá te quiere. No importa cómo te presentes. ¿Qué pasa que la puerta de la casa no se abre, entonces? ... Cuando la hermana sale, ya sabe él que la respuesta es un no. Le dijo que no se preocupara, que todo lo que pasaba era que no estaban preparados para su llegada. Le

dice que supone que es porque la casa no estaba lista para la recepción que se merecía. Su hermana no sabe mentir. ¿Es por mí o por el vestido?, pregunta. Es por ellos, querido. Hay cosas que no entienden, suspira (pp. 96-98).

En la muestra anterior, se observa que Jasmine cree que la relación entre ella y su madre sería diferente a la que tenían antes de partir a los Estados Unidos. Sin embargo, el trato de su madre y su hermano siguen siendo de rechazo, a tal punto que es complicado entrar a su propio hogar.

Asimismo, sucede con Johnny-Luz, el personaje creado por Orellana Suárez (2018), pues, su padre odiaba a su hijo, en primera instancia lo maltrataba física y emocionalmente:

- ¡Pedazo de mierda! ¡¿Sos maricón?! ¡Contesta! Johnny, con voz ahogada, las manos en el rostro, defendiéndose de los golpes que no cesan. -No, papá. Ya no me pegue. Y padre: - ¡Un marica! ¡Un hijo amujerado! ¡¿Creés que te voy a dejar?! ¡Te

mato a golpes, eso es lo que voy a ser, vas a ver! (REANUDA CON MÁS FUERZA LOS GOLPES Y PATADAS). Johnny ya no puede incorporarse. Recibe las patadas en el piso, hasta perder la conciencia (p. 23).

En la muestra anterior, se observan las agresiones, el rechazo y el odio que siente el padre de Johnny-luz al verlo con un vestido. Por ende, Johnny-Luz termina moribundo en el hospital donde conoce al enfermero Christian y se van a vivir juntos después de salir del hospital, forman una relación amorosa, pero, Christian muere debido a una enfermedad y tras ese suceso, Johnny se convierte en Luz, una mujer trans que se prostituye en las calles:

Viste de negro. Laminillas rojas. Es Luz. Carros pasan. Uno de tantos se detiene ... Un instante después, otro auto se detiene. Luz trata de recompensar la expresión. Sonríe y se dirige a la ventanilla del auto como quien va de nuevo a la guerra, bien dispuesta. Está bastante oscuro dentro del auto... hombre asoma

la cara, dejándose ver. Luz lo mira. El hombre tiene un arma. Lo apunta. Pero Luz no ve el arma, ve al hombre. Dice Luz: - ¿Papá? Justo en ese instante suena el disparo (pp. 35-36).

Tal como se evidencia, el odio de su padre por verlo vestido de mujer no se queda en el rechazo, los insultos y golpes, sino que llega al punto límite de asesinarlo. Es decir, que el padre de Johnny-Luz comete un transfeminicidio, porque asesinó a su hija por ser mujer transgénero.

Por otro lado, la religión también rechaza, discrimina e invisibiliza a las mujeres transgénero, en la novela de Hernández (2018) se evidencia lo antes mencionado. Pues, la protagonista es expulsada y humillada por parte de los miembros de una iglesia:

¿Podía entenderlo? No. Llamó a los líderes y, por orden de ellos, convocó de emergencia a los hombres que asistían a la iglesia. Los líderes que te sonreían antes te hablaban con tono agrio. Dijeron que debías humillarte ...

Confesar tu falta. Pedir disculpas. Rogar perdón. Suplicar piedad. Una vez más. Y otra. Y otra. Hasta que lloraras. Hasta que no pudieras parar de llorar. Todo para que, al final, te dijeran que no podían perdonarte, que no te querían más ahí, que debías dejar la casa en la que vivías con ellos y no volver más al templo. Eras una vergüenza. Un asco... Hicieron públicos todos los defectos que habías confesado desde tu llegada... Quemaron tus cosas como si de las de un apestado se trataran (p. 32).

La muestra anterior expone que la iglesia en primera instancia apoyaba, respetaba y cuidaba a la protagonista. Sin embargo, tras una confesión todo cambió, la institución mostró otra cara, pues, ya no es un lugar seguro para Jasmine. Así pues, se muestra que los miembros de la iglesia ven de manera inferior y negativa a un ser que no lastima a nadie, a un individuo que solo busca la felicidad.

Finalmente, la escuela y específicamente los profesores no se

incorporan a resguardar el respeto y la empatía que merecen la otredad, las mujeres y los hombres trans. Pues, las protagonistas de las obras sufren rechazos y violencias en las instituciones educativas y no hay un moderador ante dicha problemática. Por ejemplo, en la novela de Hernández (2018):

Debía esperar a que alguien quisiera contratarme para algún trabajo. Era poco probable ahí: la gente hacía las cosas por su cuenta o contrataba siempre a otro, a alguno que no fuera como yo, a los niños que, en la nueva escuela, se unían para golpearme en los baños, golpearme en los pasillos, golpearme en las canchas o golpearme en los salones de clases sin que los profesores les dijeran algo o los llevaran a comparecer ante el director (p. 15).

En efecto, el infierno que expresa sufrir Jasmine en la escuela es evidente en la muestra anterior en el sentido que, no tuvo apoyo para parar la transfobia que estaba internalizada en los compañeros de clase, profesores y directores. Particularmente,

dicho sufrimiento también se ve inmerso en Johnny-Luz de Orellana Suárez (2018):

Johnny-Luz vuelve a tener diez años y es arrancado de cuajo del tronco de un palo de mango, como orquídea con raíces al aire, por los mismos niños matoncitos de siempre de la escuela... amenazado sin razón, mucho menos por necesidad... lo lanzan al suelo, y uno de ellos... con el aún pequeño y aturrado falo descarga sus ganas de alivio de vejiga en un chorro que choca directamente en el propio rostro de Johnny (pp. 18-19).

En la muestra anterior, se observan las burlas, el maltrato psicológico y físico que sufre el protagonista. Además, es evidente que no existe la defensa por parte de las instituciones educativas, pues, no era primera vez que discriminaban y agredían a Johnny.

Conclusiones

En definitiva, el desarrollo de la identidad de género de las protagonistas se ve influenciado desde el momento en el que

nacen, pues, tras observar el aparato reproductor de Jasmine y de Johnny-Luz, las parteras llegan a nombrar a las recién nacidas como hombres. En ese sentido, ignoran otros estudios como el hormonal y el cromosómico que también influyen en la identidad sexual.

Por otro lado, la identidad de género de las protagonistas no llega a coincidir con la identidad sexual asignada y por ello, los personajes principales buscan copiar los roles, gustos y comportamientos que la sociedad les ha asignado a las mujeres. En efecto, tanto Jasmine como Johnny-Luz llegan a expresar su identidad de género femenino, reproduciendo así modelos que se creen que son naturales, pero que no lo son. Es decir que, buscaban acoplarse a los comportamientos, gustos, juegos y vestimenta que están asociados culturalmente al género femenino, en este caso en particular, las protagonistas se sienten más cómodas haciendo y recreando actividades que son asociadas a mujeres, como por ejemplo el maquillaje, los vestidos, el color rosado y la sensibilidad.

Además, es importante aclarar que tanto el género como el sexo pertenecen a la

cultura porque no están fuera del discurso y no es previo uno del otro.

Por otra parte, se evidenció que las consecuencias sociales por ser mujeres transgénero son muchas. Particularmente, las instituciones sociales como la familia, la iglesia y las instituciones educativas son transfóbicas, en el sentido que tanto Jasmine como Johnny-Luz, son odiadas, rechazadas, humilladas, violentadas por no seguir la heteronormatividad que se ha introducido en la sociedad. En otros términos, el contexto social en el que viven las protagonistas está influenciado por el discurso hegemónico sobre el sexo y el género. En conclusión, bajo este juego de reglas las protagonistas tienen experiencias de rechazo y sufrimiento desde las instituciones sociales que deberían de proteger y cuidar a aquellos que buscan la felicidad sin hacerle daño a nadie, es decir, a hombres y mujeres que no se identifican con el género y sexo asignado al nacer.

Referencias

Araya Molina, K. (2019). «Quiero ser mujer»: La construcción de la identidad en un grupo de mujeres

trans en Costa Rica. *Identidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(15), 256-277.

Arévalo, A. (2022). *¿El asesinato como destino? Identidades trans en narrativas de la postguerra salvadoreña 1992-2021*. Whatever.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Canalunref.(21 de septiembre de 2015). *Conferencia completa de Judith Butler: "Cuerpos que todavía importan"*. [Archivo de video]. YouTube.<https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>

González Quevedo, M. (2017). *La construcción del personaje transgénero en El lugar sin límites (José Donoso, 1966) y Stone Butch blues (Leslie Feinberg, 1993)*. [Tesis, master en estudios literarios].

Hernández, C. (2018). *El verbo J*. Laguna libros.

- Herrera Gómez, C. (2016). Sexualidad queer: gente "rara" y amores diversos. *Revista de Estudios de Juventud* (111), 57-74.
- Jossa, E. (2019). Exilios del cuerpo: El verbo j de Claudia Hernández. En L. (. Scarabelli, *Rumbos. Cuerpos en fuga. El imaginario de la enfermedad en la narrativa Hispanoamericana. (1983-2018)* (Vol. 9,871-874). Orillas.
- Jossa, E. (2020). El verbo afectar: afectos y discreción en. *En G. (. Bizzarri, Dossier: Escrituras de la enfermedad y discurso decolonial en la literatura hispanoamericana reciente*, 285-305. *Università degli Studi di Milano*, 11 (24), 299-333.
- Martín Casares, A. (2008). *Antropología del género Culturas, mitos y estereotipos sexuales* (2 ed.). Ediciones Cátedra.
- Martínez Granados, I. I. (2021). *Identidad trans en los cuentos infantiles "¿Te gustaría ser mi Sol?" y "¿Soy una montaña rusa!" de Sofía Olguín.* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]
- Melo Barbosa, O. P. (2020). *Narrativas queer en la Colombia del siglo XXI en las obras Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo y La lesbiana, el oso y el ponqué de Andrea Salgado.* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/13757>
- Orellana Suárez, M. (2018). *Johnny-Luz. Los sin pisto.*
- Rojas González, J. P. (2022). *La cuestión trans en 'El verbo J' (2018), de Claudia Hernández: A propósito de los "veredictos sociales". Universidad de Costa Rica.*
- Rojas González, J. P. (2022). *Representaciones de la violencia: familia, identidad trans, migración y "enfermedad" en El verbo J (2018), de Claudia Hernández. Cuadernos de Literatura* (Vol.26). doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl26.rvfi>

Schoups, M. (2021). Trans-gresiones
fronterizas e identitarias en El verbo
J de Claudia Hernández desde una
perspectiva narrativo-sensorial.
*Revista virtual de estudios literarios
y culturales centroamericanos*, 96-
114.
[https://biblio.ugent.be/publication/8
718600](https://biblio.ugent.be/publication/8718600)

Suárez Cabrera, J. M. (2016). Glosario de la
diversidad sexual, de género y
características sexuales.
CONAPRED.

Velásquez Palacios, M. L. (2012).
*Diversidad de una realidad:
discriminación hacia la población
trans*. [Tesis de grado, Universidad
de El Salvador].



LA REDACCIÓN Y REVISIÓN DE ENSAYOS CIENTÍFICOS; SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN DOCTORANDOS SALVADOREÑOS

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2023/fecha de aceptación 20 de enero 2024

Mayte Jiménez Rivero¹

Resumen

Introducción: La redacción de ensayos, en las primeras dos décadas del siglo XXI, ha tomado fuerza e importancia. En esta era digital de avances tecnológicos, científicos y de comunicación, así como de problemas ambientales y de convivencia que amenazan la vida. En tal sentido, el ensayista puede comunicarse tal como piensa sobre una realidad inexplorada o ya examinada. **Objetivo:** Con este artículo se pretende compartir experiencias didácticas de la autora, aplicadas en clases dirigidas a doctorandos salvadoreños de la universidad pública de El Salvador, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la redacción de ensayos científicos. **Método:** métodos de enseñanza sustentados en la didáctica del proceso de construcción de textos escritos. Además, se muestran ejemplos de actividades de revisión, valoración y corrección colectiva de algunos de los párrafos escritos por los estudiantes. **Resultados:** A partir de la discusión teórica realizada entre los diferentes especialistas y las consultas bibliográficas, la autora de este artículo asume que la redacción de ensayos científicos constituye un proceso complejo, tanto para el profesor como para el estudiante. A partir de lo que semánticamente significa ensayar desde, sobre y para las ciencias, en este tipo de escrito, se debe, mediante el lenguaje científico, problematizar y examinar ideas propias, tan solo con palabras.

Palabras claves: Redacción, revisión, ensayos científicos, enseñanza y aprendizaje

Abstract

Introduction: Essay writing, in the first two decades of the 21st century, has taken strength and importance. In this digital era of technological, scientific and communication, advances, as well, as environmental and coexistence problems that threaten life. In this sense, the

¹ Universidad de las Artes de Cuba Master en Didáctica de la Lengua y la Literatura maytejimenez@gmail.com  ORCID: 0000-0002-5086-6959

essayist can communicate as he/she thinks about an unexplored or already examined reality.

Objective: The purpose of this article is to share the author's didactic experiences, applied in classes for Salvadoran doctoral students at the public university of El Salvador, on teaching and learning how to write scientific essays. **Method:** teaching methods based on the didactics of the process of construction of written texts. In addition, examples of activities of revision, evaluation and collective correction of some of the paragraphs written by the students are shown. **Results:** Based on the theoretical discussion among the different specialists and the bibliographical consultations, the author of this article assumes that the writing of scientific essays is a complex process, both for the teacher and the student. Based on the semantic meaning of essay writing from, about and for science, in this type of writing, it is necessary, through scientific language, to problematize and examine one's own ideas, only with words.

Keywords: Drafting, review, scientific essays, teaching and learning

Introducción

La redacción de ensayos, en las primeras dos décadas del siglo XXI, ha tomado fuerza e importancia. En esta era digital de avances tecnológicos, científicos y de comunicación, así como de problemas ambientales y de convivencia que amenazan la vida, el ensayista puede comunicarse tal como piensa sobre una realidad inexplorada o ya examinada. Este tipo de discurso, tanto desde lo oral como lo escrito, abre una posibilidad de mirar diferente, remover concepciones, perturbar, revolucionar y transformar. Enseñar y aprender a escribir un ensayo debe

sustentarse, ante todo, en que este constituye un género literario y, a la vez, un tipo de texto liberador de dogmas, con diversidad en sus temáticas y áreas del saber. En este se debe emplear un lenguaje subjetivo y literario sobre la base de un razonamiento científico.

Para defender tales ideas, en este artículo se asume la posición de Rivero (2020) quien sigue el criterio de Pogollotti (2013), al caracterizar el ensayo como un dulce corrosivo de las costumbres por el lenguaje metafórico que se emplea y su libre poder problematizador. Además, porque en

este tipo de texto se propone un nuevo punto de vista sobre un tema determinado desde lo que piensa, siente y conoce el autor, es decir, lo vivencial y teórico, con el fin de reflexionar, persuadir o provocar reacciones de aceptación o no en los lectores.

En este sentido, se debe tener en cuenta que el ensayo es una comunicación lógica y sincera del alma creadora en el que se sugieren y argumentan, desde lo subjetivo, literario y científico, nuevos puntos de vista sobre cualquier problema. Este se apoya de la persuasión mediante la reflexión problemática que incluye la crítica y la valoración, pero, a la vez, es algo más. Su tipología es diversa, pero, en general, se puede clasificar como artístico, literario, histórico, filosófico, académico, profesional o científico. De todas las clasificaciones anteriores, la última será la abordada en este artículo.

El ensayo científico es muy difícil para los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado. Este es muy complejo, debido a sus características específicas, las cuales no siempre son muy comprendidas, ni por quien

intenta enseñarlo ni por quien quiere escribirlo. Existen mitos que limitan su construcción, el dejar de admitir que es tanto literario como científico a la vez, aunque a veces no se llega a lograrlo, por lo que se redacta uno profesional o académico, o tal vez, se haya escrito una valoración, reflexión personal o crítica, pero, en realidad, no un ensayo.

Debido a estas confusiones teóricas y prácticas, la autora de este artículo, pretende mostrar sus experiencias didácticas aplicadas en sus clases a doctorandos salvadoreños de la universidad pública de El Salvador, desde el 2018 hasta la actualidad. Estas experiencias que serán compartidas son parte de las clases impartidas en la asignatura: "Prácticas Investigativas I", donde se trabaja la redacción de textos científicos. Entre estos, se profundizó en el ensayo científico, del cual se estudió su proceso de construcción, así como su revisión, en colectivo y autorrevisión. Todo el tiempo se intentó que los estudiantes se respondieran cuándo en realidad se está escribiendo un ensayo y, cuándo este, verdaderamente, es científico.

Desarrollo

Materiales y métodos

En las clases referidas de introducción, se aplicaron, esencialmente, la modelación, la elaboración conjunta, así como se dieron las posibilidades de aprender de los errores, como métodos de enseñanza sustentados en la didáctica del proceso de construcción de textos escritos. Por ejemplo, en uno de estos encuentros, se presentó la siguiente oración:

- La mayoría de los estudiantes prefieren que sus profesores les revisen.

En primer lugar, se analizó que este pudiera ser el argumento empírico de alguna problemática esbozada en un determinado ensayo científico. Posteriormente, se les pidió que la leyeran en silencio para que determinaran la frase empleada inadecuadamente y que argumentaran su respuesta. Después de escuchar las intervenciones realizadas por los estudiantes, se analizó, de forma conjunta, que la expresión inapropiada era: *La mayoría*. Esta es inexacta, por lo que no permite el uso adecuado del lenguaje científico. Por último, entre todos, la oración quedó reescrita de la siguiente manera:

- El 94,7 % de los estudiantes prefieren que sus profesores les revisen.

Por otra parte, también se trabajó con la corrección de oraciones en las cuales no se lograba cumplir con la economía lingüística, característica esencial del lenguaje científico. Por ejemplo:

- Los estudiantes fueron un total de 50 y se examinaron por la mañana (menos precisión).
- Por la mañana, se examinaron 50 estudiantes (mayor precisión).

En otras actividades de redacción, se enfatizó en que el ensayo científico, al igual que un artículo de este tipo, debe tener rigurosidad, la cual, entre otras vías, se logra al evitar ideas absolutas que aún no se han confirmado; por lo tanto, es mejor emplear construcciones afirmativas que negativas.

Ejemplos:

Oración con un empleo, totalmente inadecuado, del lenguaje científico:

- Muchos de los estudiantes no quieren

revisarse sus escritos; prefieren que los profesores lo hagan por ellos (inexacta, no concisa y negativa-absolutismo”).

Sobre esa manera absoluta de escribir, Rivero (2023a) ha planteado que “se pudiera provocar que el lector se cuestione la veracidad de este planteamiento” (p. 17).

Oración con un empleo adecuado del lenguaje científico:

- Muchos de los estudiantes prefieren que los profesores les revisen sus escritos (inexacta y afirmativa-menos absoluta).

Oración con un empleo, totalmente, adecuado del lenguaje científico:

- El 70% de los estudiantes prefieren que los profesores les revisen sus escritos (exacta, afirmativa y no absoluta).

Aunque este ejemplo es correcto, se debe tener como una máxima la siguiente idea de Rivero (2023):

Estos planteamientos serán leídos por un agente externo que no ha participado en el proceso de investigación, por lo que es un reto lograr que las palabras escritas sean creíbles. Este lector evalúa constantemente el rigor seguido para valorar si el resultado es válido o no. Por lo que, como se anunciaba anteriormente, se deben incluir recursos visuales que muestren evidencias. Por ejemplo, estos pudieran ser tablas numéricas, esquemas o gráficos y testimonios, fotografías, entre otros textos de diversos códigos que permiten visualizar y socializar el resultado, con mayor veracidad y objetividad (p. 18).

Para trabajar la función epistémica del lenguaje científico, el cual consiste en presentar una opinión, valoración o aporte personal del escritor-investigador, se aplicó, como método de enseñanza, la modelación. Para esto, la profesora compartió, con los doctorandos,

los siguientes párrafos y oraciones que ella estaba escribiendo para su próximo libro Rivero (2023a):

Primer párrafo trabajado en su conferencia Rivero (2021):

- Para Van Dijk (1983), en los discursos científicos se presenta una variante especial de las superestructuras argumentativas. Este precisa que no solo consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteo del problema y una solución. En este caso, se está aludiendo a lo que desde la retórica como ciencia se llama prosa argumentativa (diapositiva 7).

Ante este ejemplo, la profesora les solicitó a los doctorandos que lo leyeran en silencio y que respondieran las siguientes preguntas:

- ✓ ¿De qué se habla?

- ✓ ¿Es un nuevo conocimiento o un referente?

- ✓ ¿Cómo se sabe?

- ✓ ¿En cuál o cuáles de los ejemplos siguientes se cumple con la función epistémica del lenguaje?

Después del análisis conjunto, se determinó lo siguiente:

- Para Van Dijk (1983), en los discursos científicos se presenta una variante especial de las superestructuras argumentativas. Este precisa que no únicamente consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteo del problema y una solución.

Este es un referente, ya que constituye una cita parafraseada, pero no es un nuevo conocimiento; en este caso aún no se cumple con el lenguaje científico.

- En este caso, se está aludiendo a lo que desde la

retórica como ciencia se llama prosa argumentativa.

Este ejemplo constituye un inicio de la construcción de un nuevo conocimiento, ya que es una explicación aportada por la autora del párrafo, pero todavía no se cumple del todo con la función epistémica del lenguaje científico.

Oración aislada trabajada en Rivero (2021):

- Finalmente, sobre la base de lo expuesto anteriormente en este epígrafe, la autora de este libro propone el concepto de investigador–escritor.

En este ejemplo, se valoró cómo se anuncia el aporte de una nueva categoría "investigador-escritor", posteriormente, sería definida y caracterizada por la autora. Por lo que aquí se marca, discursivamente, que se hará un aporte, lo cual evidencia que se cumplirá con la función epistémica del lenguaje científico.

Segundo párrafo trabajado en Rivero (2021):

- El investigador-escritor, ante todo, debe poseer

dominio de la lengua. Por lo que es primordial conocer sobre el lenguaje, en general, sus categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, formas verbales, preposiciones, conjunciones, entre otros), sintaxis, así como su empleo adecuado en la construcción de textos escritos y a las características específicas abordadas. Estos aspectos pueden posibilitar la comunicación escrita científica y contribuir con la visualización de los resultados, en función de su aplicación en la práctica.

En este caso, todos acordaron que, sobre la base de constructos correspondientes de la Lingüística del Texto, como ciencia, se explica, desde un aporte personal del que ha escrito el párrafo, los aspectos generales de la lengua que debe conocer todo investigador-escritor. Por lo cual, se cumple con la función epistémica del lenguaje científico, ya que se ha planteado

una tesis personal fundamentada científicamente.

En otras clases, se realizaron actividades colectivas e individuales de revisión y autorrevisión de los ensayos contruidos por los doctorandos. Estos fueron realizando acciones de corrección y autocorrección, como parte de la clase o como actividad de extra clase. Estas fueron sustentadas, ante todo, por la concepción lingüística, asumida por la autora de este artículo, en la cual se defiende que escribir es como tejer tres hilos esenciales:

- ✓ semántico: ¿Qué se dice?
- ✓ sintáctico: ¿Cómo se dice?
- ✓ pragmático: ¿Para qué, por qué, para quién o quiénes se escribe?

Sobre la base de estos hilos que se tejen mediante palabras, para el caso específico de la revisión y autorrevisión de ensayos científicos, mediante el método de elaboración conjunta, se determinaron las siguientes preguntas a tener en cuenta:

Desde lo semántico:

- ✓ ¿Se ha logrado explicitar, de forma clara, el problema científico, la tesis o el nuevo punto de

vista del ensayista-investigador?

- ✓ ¿Serán suficientes los argumentos o contraargumentos empíricos y científicos expuestos en el desarrollo del ensayo?
- ✓ ¿Se logra establecer la coherencia semántica entre las oraciones y los párrafos?
- ✓ ¿Se da adecuadamente la relación tesis o punto de vista-argumentos-objetivo del ensayo?

Desde lo sintáctico:

- ✓ ¿Se cumple con las características y función epistémica del lenguaje científico?
- ✓ ¿Se han tenido en cuenta las características específicas del ensayo científico como tipo de texto?
- ✓ ¿Existe coherencia sintáctica o de cohesión entre las oraciones y los párrafos? ¿Estos se han conformado adecuadamente?

- ✓ ¿Se emplean marcadores discursivos y recursos lingüísticos que propicien la argumentación de la tesis o del nuevo punto de vista?
- ✓ ¿La ortografía y el uso de los signos de puntuación son adecuados?

Desde lo pragmático:

- ✓ ¿Se cumple con el objetivo del ensayo?
- ✓ ¿Se ha tenido en cuenta para quién se escribe?
- ✓ ¿El título se corresponde con las características de un ensayo científico?
- ✓ ¿Se da una relación coherente entre el título-contenido y objetivo?
- ✓ ¿Se siente la voz o posición del investigador-ensayista?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de correcciones realizadas en clases:

Ejemplo 1

Texto revisado de López (2021) en (Rivero, M. J., Conferencia 9 (Vía online), 2021):

- La realidad cada vez es más desafiante y requiere de acciones integrales; ello lleva a replantearse en el ámbito educativo adoptar una concepción holística para entender los fenómenos. Actualmente, es común pensar desde una línea sin considerar otras visiones, ignorando el caos, la autoorganización y el diálogo; tales principios, son esenciales para desarrollar el pensamiento complejo desde una perspectiva integral y contrapuesta a los abordajes basados en el pensamiento lineal (diapositiva 11).

Valoración colectiva realizada, desde lo semántico:

- ¿Se ha logrado explicitar, de forma clara, el problema, la tesis o el nuevo punto de vista del ensayista-investigador?

En la primera oración del ejemplo 1, se plantea la necesidad de una concepción educativa determinada y se ha logrado explicitar la tendencia existente de

la teoría del pensamiento complejo. Pero, el problema, la tesis o el nuevo punto de vista de la ensayista-investigadora no se evidencia, ni de forma directa ni clara. Se presenta la polémica: *Actualmente, es usual pensar desde una línea sin considerar otras visiones*. Sin embargo, esta no se problematiza, sino que, de forma prematura, se aventura a dar una solución ya encontrada desde la ciencia: (...) *tales principios son esenciales para desarrollar el pensamiento complejo desde una perspectiva integral*. Al final, se refiere nuevamente al problema: *a los abordajes basados en el pensamiento lineal*. Esta idea de lo lineal lo repite al inicio.

Durante la lectura en voz alta del párrafo, por parte de su autora, y el diálogo colectivo, se determinó que existe una desorganización sintáctica de las oraciones, no existe coherencia semántica entre estas. Ante todo, se tuvo en cuenta que este es el primer párrafo de un futuro ensayo científico. Por lo cual se acordó que la escritora debería pensar primero en su tema, polémica y tesis.

- Tema: El pensamiento complejo.
- Polémica: La tendencia existente al razonamiento desde un pensamiento lineal ante una realidad cada vez más

desafiante que requiere de acciones integrales.

- Tesis del ensayista: Actualmente, urge una concepción holística en la que se tengan en cuenta el caos, la autoorganización y el diálogo; tales principios son esenciales para desarrollar el pensamiento complejo desde una perspectiva integral.

El orden en que se textualicen estas ideas es personal, pero entre todos se reescribió la siguiente versión, en la cual también se corrigieron el uso de los signos de puntuación, la delimitación de las oraciones, repetición innecesaria de palabras, así como el no empleo de la economía del lenguaje científico. La última oración añadida pretende marcar discursivamente una polémica y la posición personal de la ensayista.

Ejemplo 1-correcto:

Actualmente, existe una tendencia al razonamiento desde un pensamiento lineal ante una realidad cada vez más desafiante que requiere de acciones integrales. Por lo que urge que estas se ejecuten desde una concepción holística en la que se

tengan en cuenta el caos, la autoorganización y el diálogo. Estos constituyen principios esenciales para desarrollar el pensamiento complejo desde una perspectiva integral que propicie comprender los fenómenos y transformarlos adecuadamente. Pero me cuestiono, por qué seguimos mirando hacia la línea y dejamos de tener en cuenta las conexiones que la rodean, ante un siglo XXI repleto de complejidades.

Ejemplo 2

Texto revisado de Mezquita (2021) en Rivero (2021b):

Ante todo, se revisó el título del ensayo; este es el siguiente:

Título original: Vinculación de la cultura investigativa con las competencias genéricas en educación superior.

Pero, desde lo pragmático, la profesora les hizo las siguientes preguntas, tanto a la dueña del texto como a los demás doctorandos:

- ¿El título expresa polémica?
- ¿Este se ajusta a un ensayo científico?

Después de debatir, se acordó que este se acercaba más a un artículo científico que a un ensayo. Entre todos se pensó que le faltaba algún elemento lingüístico que provocara polémica. Finalmente, entre todos se analizó que se le podía añadir una interrogante inquietante que le exija al lector tomar una posición y motivarse por la lectura para conocer la del ensayista; la propuesta fue la siguiente:

Título propuesto en clase:
Vinculación de la cultura investigativa con las competencias genéricas en educación superior: ¿urgencia o meta a largo plazo?

Posteriormente, a partir de este título acordado, la autora del ensayo lee, en voz alta, su primer párrafo original y corregido tomado de Rivero (2021b) este es el siguiente:

Párrafo original:

A nivel de educación superior, es parte del ser y deber ser, hacer ciencia a través de la investigación científica, siendo fundamental la existencia de una cultura investigativa para que se formen o consoliden las competencias genéricas que la identifican. Por lo que el propósito de este ensayo es relacionar los conceptos anteriores con la educación superior. Así mismo se plantea una definición de lo que

se entiende por cultura investigativa según: López, Montenegro y Tapia (2006), "La cultura investigativa comprende organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía" (diapositiva 16).

Párrafo corregido:

A nivel de educación superior, es parte del ser y deber ser, hacer ciencia a través de la investigación científica, para lo cual es crucial la existencia de una cultura investigativa para que se formen o consoliden las competencias genéricas que la identifican. Pero, ¿sería hoy esta necesidad una meta a largo plazo o una urgencia? Por tanto, siento que satisfacer esta necesidad es una urgencia. Debido a mi posición anterior que, tal vez, debería ser la de todo docente universitario del siglo XXI, es que me propongo poner a prueba con usted, lector o lectora, la relación que existe entre la cultura investigativa y las competencias genéricas en la Universidad (diapositiva 17).

Explicación sobre la corrección colectiva realizada

Al leer, entre todos, este párrafo inicial, se evidencia que puede corresponder a la introducción de un artículo científico, pero no a un ensayo. En este se hace referencia a la importancia de ejecutar la ciencia a través de la investigación científica, siendo fundamental la existencia de una cultura investigativa, sin embargo, no se problematiza, sino que se teoriza. Esta situación se corrigió desde el propio título que se recomendó en la clase. En este y en el contenido del párrafo corregido (diapositiva 17), se incluyó una interrogante que matiza el discurso de polémica y la búsqueda de posición sobre la temática, tanto de la ensayista como del lector. Al final, se elimina la definición y se agregan oraciones en las que se siente la voz personal de la escritora, al emplearse la primera persona. La intención es establecer un diálogo y, a la vez, retar al destinatario del texto.

III. Resultados

Para enseñar a redactar ensayos científicos, en este artículo se propone, ante todo, que los profesores se sustenten en la didáctica de la escritura como proceso recursivo. Asumir esta posición significa tener en cuenta que, para escribir,

cualquier tipo de texto, este se planifica, textualiza, revisa y ajusta. Es decir, se piensan, martillean, organizan las ideas y se busca información, según el tipo de discurso, posteriormente, este plan se pone en el formato del texto a construir; mientras se revisa y reescribe. En este accionar procesal, la revisión y autorrevisión es esencial para aprender y tener éxitos como escritor. Por tanto, se considera que la enseñanza tradicional de la redacción como producto, en la cual no se tienen en cuenta estos subprocesos de escritura, se les limita a los estudiantes a concientizar los errores cometidos. Es cierto que de las falencias se aprende, pero, de aquellas que se concientizan, es decir, de las que el aprendiz comprenda en qué, por qué se equivocó y cómo evitarlo. Como consejos para el que intenta enseñar a redactar ensayos científicos, en este artículo se proponen los siguientes:

- ✓ Diseñe actividades colectivas e individuales en las que los estudiantes lean, escriban, releen, reescriban, pregunten, revisen y confirmen.
- ✓ Planifique sus clases teniendo en cuenta que la escritura es un proceso en el que se planifica,

textualiza, ajusta y revisa, de forma recursiva, con el fin de aprender de los errores.

- ✓ No permita que sus estudiantes le entreguen sin que se hubiesen aplicado la autorrevisión: al menos que hayan releído en voz alta su trabajo.

Por otra parte, para aprender a redactar ensayos científicos, lo primero que se le recomienda al futuro ensayista es que no escriba como si estuviera hablando, sino que concientice que está escribiendo. Para lo cual, debe evitar los siguientes errores frecuentes cometidos por los doctorandos salvadoreños:

- ✓ Se utilizan expresiones referidas como si la persona estuviese hablando en el momento y no como si fuera un escrito que será leído en cualquier otro instante; por ejemplo, las muletillas "y, entonces, de ahí, pues", entre otras.
- ✓ Se escriben oraciones subordinadas de más de tres renglones que muchas veces se consideran como párrafos;

pero estas, tan solo, son oraciones aisladas.

- ✓ En vez de colocar el punto seguido, se emplea el punto y coma, de forma inadecuada.

En función de vencer estas deficiencias se debería concientizar que escribir no es hablar, por lo cual se deben estudiar las diferencias entre el acto del habla y la escritura. Las oraciones de un texto científico deben ser lo más breve posible debido a que este lenguaje es preciso y debe caracterizarse por poseer economía lingüística, lo que significa decir mucho con poco o más con menos. Sobre este aspecto, en el apartado de métodos y materiales se aportan ejemplos y maneras para lograrlo. Se deben estudiar los usos funcionales y comunicativos del punto seguido y del punto y coma. El primero indica que una idea se ha completado totalmente. El otro significa que, aunque se ha enunciado un mensaje, este necesita de alguna breve especificación. Además, para escribir un ensayo científico con suficiencia de ideas y razones que persuadan, se debe leer de forma suficiente sobre el problema o el nuevo punto de vista que intenta defender o si pretende justificar la científicidad de su situación problemática.

Así mismo, debe buscar diferentes fuentes sobre el tema y la problemática a abordar para encontrar antecedentes, referentes y futuros argumentos que apoyen su tesis desde los diversos resultados científicos aportados.

Este estudio profundo conlleva realizar diversos tipos de lectura de localización, selección y profundización, mediante las cuales el ensayista-investigador puede examinar y poner a prueba su tesis, tan solo con palabras y rigor científico. Estas relecturas no se ven, pero se sienten debido a las citas que se realicen y el aporte que haga el escritor. Estas referencias constituyen intertextos imprescindibles en el ensayo científico, sin embargo, para cumplir con la función epistémica del lenguaje científico, el escritor debe expresar su opinión y dar aportaciones propias que permita la necesaria construcción del nuevo conocimiento.

Por otra parte, para evitar desorden y distribución inadecuada de la información, se debería organizar el contenido del ensayo. En este sentido, para que los estudiantes se organicen antes de escribir, Rivero (2020) ha realizado la siguiente propuesta:

- **Introducción:** ¿Con qué ideas puedo iniciar la problematización de mi tema y la tesis que defiendo? (Emplear oraciones con estilo directo y simples que evidencien la posición del escriba).

- **Desarrollo:** ¿Cómo exponer y argumentar mis ideas personales que me permitan ampliar la polémica y tesis presentadas en la introducción? Y ¿de qué manera puedo detallar, examinar, poner a prueba y demostrar, con vivencias personales y razonamiento científicos, la tesis que presenté al inicio? (Utilizar

- conectores y marcadores discursivos que expresen razones, datos e información científica y vivencias personales que apoyen y pongan a prueba la tesis planteada).

- **Conclusiones o ideas generalizadoras:** ¿Cómo concluir la polémica y tesis presentadas? (Emplear marcadores discursivos que evidencien ideas que constituyan el cierre semántico que le pienso dar a mi ensayo) (p. 15).

Pero, ¿cómo procesar información y martillar ideas para planificar un ensayo científico? Para este caso específico, la autora de este artículo ha propuesto una plantilla trabajada en clases para su planificación y textualización, sobre la base de las características estructurales de este discurso. Esta se muestra en el siguiente esquema 1 – Planificación y textualización de un ensayo científico, tomado de Rivero (2023a):

Título (Debe indicar polémica)
Introducción (Ideas de presentación)
Tema: _____
Polémica: _____
Tesis del ensayista: _____
Objetivo del ensayo _____
Desarrollo-cuerpo argumentativo (Ideas ampliadas)
Argumentos o contraargumentos de la tesis del ensayista:
Argumentos o contraargumentos empíricos (experiencias vividas en la práctica profesional del ensayista o extraídas de exploraciones realizadas por este): _____
Argumentos o contraargumentos científicos (empleo de la intertextualidad científica y de resultados a los que ha llegado el investigador en otros textos científicos escritos por este)

Conclusiones (Ideas de generalización)
Relación entre el tema, la polémica y la tesis del ensayista: _____
Propuesta científica, parcial o final como posible solución: _____
Esquema 1 – Planificación y textualización de un ensayo científico (Corregido para este artículo)

Como consejos finales para el aprendiz de escritura de ensayos científicos, la autora de este artículo ha propuesto los siguientes en Rivero (2023b):

- ✓ Lea, escriba, relea, reescriba, pregúntese, confirme e indague siempre.
- ✓ Sea organizado, planificado, disciplinado, constante, estudioso y adicto a leer (polilla de libros y fuentes bibliográficas).
- ✓ No entregue sin revisar.
- ✓ Lea en voz alta y de forma impresa lo escrito.
- ✓ Deje descansar el texto para volver a revisar (p. 8).

IV. Discusión de resultados

Según la historia escrita por diversos estudiosos sobre el ensayo, la escritura de ensayos siempre existió de diferentes formas y con otros nombres, aunque estuviera ligado con otros géneros. Este tipo de discurso surge como forma de pensar sin una retórica precisa; es decir, sin una serie de características formales que lo limiten. Por ejemplo, se puede hablar de este, desde la Grecia clásica y se puede referir como ensayística filosófica a

los Diálogos de Platón o a las cartas de Séneca, entre otros.

Para Rivero (2020), los descubrimientos, el acercamiento al conocimiento y los estudios desde la Filosofía provocaron polémicas y conflictos mediante las palabras, a través de la ensayística. Siempre existió la necesidad de ensayar y polemizar, aunque aún no se hubiese reconocido como género literario. En las diversas épocas más remotas ya había aparecido como tipo de texto necesario en la sociedad para hablar de conflictos y tratar de resolverlos. Por ejemplo, el llamado descubrimiento de Las Américas o el encuentro entre culturas trajo consigo la redacción de diversas crónicas y ensayos. Así como las teorías de Copérnico, las observaciones telescópicas de Galileo, la teoría de la evolución de las especies de Darwin, entre otros, provocaron el desarrollo de esta estructura discursiva.

Según Rivero (2020), el término *ensayo* lo adjudica Michel Montaigne en 1580 al publicar la primera edición de sus *Essais* y dentro de este mismo siglo, en 1597, comienzan a publicarse los primeros ensayos de Francis Bacon. Ambos

escritores fijan los principios históricos del nuevo género literario. En esta época, la ensayística, en sentido general, entre otras temáticas, se trataba sobre la lucha contra la autoridad escolástica, el rechazo de la pedantería y la hipocresía, entre otras temáticas controvertidas y de descubrimientos.

Los teóricos sobre este tipo de texto coinciden en destacar su carácter subjetivo, hasta el punto de que la opinión del autor constituye el elemento que da un sentido coherente y unitario a esta clase de escrito. También, se asume que este constituye un género literario y, por ello, suele presentar intencionalidad estética. Por lo que, el autor, con frecuencia, debe adoptar recursos estéticos propios de la lengua literaria, siendo la exposición y la argumentación las formas de elocución de mayor predominancia.

El ensayo presenta todos los rasgos lingüísticos propios de los textos humanísticos. Por tanto, exige el empleo de un lenguaje culto y correcto, según las normas lingüísticas. Para lograr la claridad en las ideas que se exponen y argumentan, se debe escribir con dominio del lenguaje. Se tiene que lograr sencillez en la organización sintáctica, por lo que deben

predominar las oraciones simples, en general, y de las compuestas, las de coordinación y yuxtaposición, además de las oraciones subordinadas, adjetivas explicativas como aclaración de las anteriores.

Para lograr la coherencia se deben emplear frases conectoras, explicativas y argumentativas, que, también, propicien marcar, de forma discursiva, la posición del ensayista. Además, se aceptan repeticiones necesarias de palabras, ya que apoyan al escritor a darle énfasis emotivo a sus planteamientos. También, al argumentar alguna tesis o punto de vista personal, se tienen que emplear expresiones que reflejen orden en las ideas, lo cual propicie el establecimiento de relaciones de consecuencia o conclusión.

Como género literario, el fin estético del ensayo surge entrelazado con el proceso reflexivo sin sacrificarse el uno al otro. Es por esta razón que Rivero (2023b) lo considera como esencial en la investigación sobre el arte. Este nace en tensión con el ambiente cultural en que se concibe, pero busca trascender al hacer del ser humano, desde sus diferentes modalidades en que se manifiesta. Es

punto de partida y destino a la vez. La ensayística procura alejarse del dogmatismo, tal vez de otros géneros. Da la posibilidad de explorar cómo, desde lo literario, subjetivo y el razonamiento científico, se presenta un nuevo punto de vista o una idea ya dicha por otros, pero desde un ángulo diferente, más individual. Constituye una invitación a la expresión libre de ideas y a una comunicación con el lector que lo provoque, implícita o explícitamente, para participar y darle continuidad a las valoraciones desde su propio pensamiento.

Como tipo de texto, el ensayo es un escrito en prosa y, en sentido general, literario-científico. Este debe entremezclar en su contenido, de forma coherente, la creación artística, la imagen bella, el lenguaje metafórico, la subjetividad del ensayista con el razonamiento y los aportes científicos sobre el tema. Debe sentirse la voz del escritor y su personalidad, es decir, su manera de pensar o sentir, a partir de lo subjetivo y racional. En este se abarcan temas controvertidos de carácter artístico, cultural, social, económico, político, histórico, jurídico, entre otros.

Sobre la extensión, la autora de este artículo aprecia contradicciones porque si precisa que rompa esquemas, no es plausible ni decir cantidad de páginas ni dar una estructura esquemática. Se considera que el cuánto decir, hasta dónde extenderse y de qué forma escribir, se deberá determinar a partir del problema, la tesis y el nuevo punto de vista que se pretende probar y defender. Se escribe hasta que el ensayista considere que su reflexión es suficientemente polémica y original; aunque, para enseñar a ensayistas noveles se les debe dar cierta orientación.

En fin, para delimitar la esencia del ensayo, en general, como tipo de texto, Rivero (2020) ha realizado el siguiente resumen:

- ✓ Su principal intención comunicativa no es informar, sino polemizar, para generarle inquietudes al lector y este se forme un criterio o asuma una posición.
- ✓ Se defiende un punto de vista novedoso, personal y subjetivo.
- ✓ Es original porque la forma en que se plantea el problema es propia y única del ensayista.

- ✓ La temática que se aborda constituye una problemática.
- ✓ Tiene de ciencia y de literatura. Lo primero porque se razona, de forma lógica, y se sustenta en un tipo de ciencia o de investigación. Además, es literario por la libertad de creación que se tiene y de comunicación, de forma emotiva, de un mundo subjetivo.
- ✓ Sus reflexiones y análisis son diferentes en cuanto a que problematizan un tema examinándolo y poniéndolo a prueba (p. 15).

Pero, qué tener en cuenta, al enseñar y aprender la redacción de ensayos científicos. Ante todo, que este constituye un proceso complejo, tanto para el que lo intenta enseñar como para el que aprende a escribir, ya que son reflexiones como investigador, sobre problemáticas de una ciencia determinada, sobre la cual debe tener conocimientos. Porque, a pesar de admitirse la primera persona y no tener fronteras con lo literario y artístico, en este se debe respetar la función epistémica del lenguaje científico, el cual consiste en la

construcción de un nuevo conocimiento; en este caso, se debe aportar un nuevo punto de vista subjetivo sobre una problemática determinada.

Sobre la función epistémica del lenguaje científico, asumida en este artículo como la característica que debe tenerse en cuenta en todo ensayo científico, García (2018) expresa que el escribir sobre ciencia es construir un conocimiento nuevo. Es decir, no es tan solo referir lo que han aportado otros autores, sino que el investigador, en este caso, el ensayista que argumenta su tesis con otros criterios, debe incluir sus ideas, valoraciones y nuevos puntos de vista desde la experiencia personal y estudios realizados.

Pero, en cuanto la tesis personal del ensayista-investigador, la autora de este trabajo considera que, un doctorando (u otro tipo de estudiante de posgrado), en el momento en que ensaya o pone a prueba un problema específico, no siempre tiene que estar presentando un resultado científico. Puede suceder, que, en el inicio de la investigación, a partir de lo que semánticamente significa ensayar, se problematice y examine o se ponga a prueba un futuro tema u objeto de estudio a investigar, desde un tono ensayístico.

Esto se debe lograr a partir de argumentos empíricos y científicos, tan solo mediante palabras, sobre la existencia o no de un problema que debe ser resuelto mediante la aplicación del método científico, lo cual constituye, la llamada situación problemática.

Sobre este aspecto, Escobar & García (2006) explican que la argumentación es propia del ensayo, en general, pero del científico, aún más, ya que en este debe predominar la alternancia entre "(...) la justificación social y científica del problema, (...)" (p. 10). Además, precisan que se deben confrontar las ideas, así como presentar pruebas. En este sentido, posteriormente, García (2007) considera que se debe "(...) defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, u otras, fundamentos epistemológicos" (p.117). A estas ideas o argumentos expresados, se les pueden incluir recursos visuales como tablas numéricas, esquemas, gráficos o, como argumentos empíricos, testimonios, fotografías, entre otras evidencias.

También, la autora de este artículo ha coincidido con las anteriores, al precisar,

en Rivero & Moya (2016), que la argumentación es una variedad discursiva con la cual se pretende defender una opinión o refutar tesis dadas mediante pruebas y razonamientos, que están en relación con la lógica (leyes del razonamiento humano), la dialéctica (procedimientos que se ponen en juego para probar o refutar algo) y la retórica (uso de recursos lingüísticos con el fin de persuadir movilizandolos resortes no racionales, como son los afectos, las emociones, las sugerencias, entre otros aspectos).

Para lograr todo lo anterior, la autora de este artículo coincide en que se debe tener dominio del idioma, ya que con la aplicación adecuada de los recursos lingüísticos es que se puede lograr escribir este texto u otro. Además, se considera que se debe estudiar, con profundidad, sobre la problemática a abordar, tanto desde la empírea como de la teoría, sin dejar de tener en cuenta la naturaleza interdisciplinaria del texto científico. Según García (2007), se requiere de ideas surgidas desde "(...) una alta dosis de lectura pertinente, para poder escribir al respecto. La inspiración para el ensayo no surge de la nada, surge de la experiencia lectora y escritora que tengamos" (p.118).

Pero también, en este escrito se considera, que después de tanto estudio, como lo plantea la autora anterior, se debe lograr escribir con claridad, precisión, exactitud y brevedad, es decir, la economía lingüística que tipifica al lenguaje científico, lo cual se debe enseñar y aprender adecuadamente.

Entre otras características que se debería enseñar y aprender para la redacción de un ensayo científico, se encuentra, como expresan Escobar & García (2006), la utilización del léxico técnico, correspondiente a la ciencia sobre la cual se problematiza o pretende poner a prueba un punto de vista personal. Es decir, aunque se hable en primera persona y se empleen expresiones en sentido figurado o ideas que denominan subjetividad, tal como: "Es preocupante", entre otras parecidas, se debe hablar desde la propia ciencia. Esta premisa esencial es argumentada por García (2007) el ensayo científico ha sido reconocido también como:

(...) género "literario-científico" porque parte del razonamiento científico y de la imaginación artística. La creación científica arraiga, como la poética, en la capacidad imaginativa, ésta no se

puede ignorar totalmente; sin embargo, no se aparta de la naturaleza o de la lógica. El ensayo comparte con la ciencia uno de sus propósitos esenciales: explorar más a fondo la realidad, aproximarse a ella. Comparte con el arte la originalidad, la intensidad y la belleza expresiva (p. 117).

La autora de este artículo coincide con lo expuesto anteriormente por García (2007), ya que la clave del éxito del ensayo científico está en saber defender una tesis personal desde la ciencia. Pero, al mismo tiempo, mientras se lee lo escrito, debe escucharse la voz del ensayista-investigador. Este, desde la primera persona, con belleza y poesía, debe lograr que su discurso sea:

Un motor de reflexión, generador de duda y de sospecha, productor de ideas nuevas. El ensayo se hizo para diluir los designios de las lógicas Aristotélicas e introducirnos al mundo de la lógica borrosa, donde no solo podemos hablar de una verdad o una falsedad, sino de una posibilidad o de una incertidumbre" (p.118).

Por lo que, en este artículo se considera que el escritor de un ensayo debe ser alguien, no solo que critique, reflexione o valore, sino que ensaye, pruebe, experimente, pese sus criterios. Este debe lograr poner a prueba hallazgos personales y subjetivos que constituyen por sí mismos puntos de encuentros y desencuentros consigo mismo (y su realidad) en medio de una vastedad inexplorada.

Conclusiones

La redacción de ensayos, en general, desde el origen consciente de la raza humana, ha sido un medio imprescindible para desnudar el alma del que escribe, sin temer a que lo critiquen porque este tipo de texto es personal y más subjetivo. Debido a que es un dulce corrosivo de las costumbres, es muy empleado en la actualidad para analizar los agobiantes problemas del presente. Por lo tanto, existe una amplia diversidad de documentación científica y no, así como videos en internet que motivan y orientan en cómo escribirlos; sin embargo, sobre el cómo revisarlos o autorrevisarlos, aún es insuficiente.

Por su parte, la redacción de ensayos científicos también ha sido muy

abordada desde la Lingüística del Texto, que se ocupa de la comunicación científica. Sin embargo, aún se teoriza mucho más sobre sus características que evidenciar el cómo lograr su cientificidad. Existen muchas confusiones entre los profesionales y los propios investigadores sobre lo que en realidad es un ensayo científico.

La enseñanza y el aprendizaje de la redacción y revisión de ensayos científicos todavía es una asignatura pendiente en la didáctica de la escritura científica. Tal necesidad teórica y práctica ha motivado a la autora a presentar en este artículo sus actividades de clases dirigidas a doctorandos salvadoreños, las cuales sustentan en la concepción del proceso de construcción de textos escritos y en la tesis en que de los errores se aprende.

Referencias

- Escobar, A. R., & Domínguez García, I. (2006). *La redacción de textos científicos*. Folleto. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- García, I. R. (2018). *Conferencia sobre la redacción de textos científicos*. La Habana, Cuba.
- López, B. I. (junio de 2021). Tarea de clase. *Primer párrafo de un ensayo*. San Salvador, El Salvador: Documento digital.

- Mezquita, E. L. (junio de 2021). Tarea de clase-Título y primer párrafo de un ensayo. San Salvador, El Salvador: Documento digital.
- Pogollotti, G. (2013). *El ensayo, dulce corrosivo de las costumbres*. Unión.
- Rivero, M. J., & Moya, G. (2016). Capítulo 3: La retórica de los textos. En C. d. autores, *Talleres de construcción de textos orales y escritos*. Pueblo y Educación.
- Rivero, M. J. (2020). *El ensayo, dulce corrosivo de las costumbres: su enseñanza para el hoy*. *Conjeturas Sociológicas*, 8(23), 148/165. <https://doi.org/ISSN2313/013X>
- Rivero, M. J. (junio de 2021). *Conferencia 4: La redacción de ensayos*. Santa Ana, El Salvador.
- Rivero, M. J. (junio de 2021). *Conferencia 9* (Vía online). Santa Ana y San Salvador, El Salvador.
- Rivero, M. J. (2023a). *La autorrevisión de textos científicos: ¿Qué y cómo?* Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Universidad de El Salvador. <https://doi.org/En proceso editorial>
- Rivero, M. J. (2023b). *El arte de redactar ensayos en el arte: ¿Deficiencias desde la o el enseñanza aprendizaje?* Memorias de la Conferencia sobre Arte y Cultura. La Habana : Cupulas.



**SITUACIÓN DE LA BRECHA GENERACIONAL EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS CON RELACIÓN A LAS CLASES**

Fecha de recepción: 20 de noviembre 2023/ fecha de aceptación 20 de enero 2024

Investigador: Milton Carlos Berzunza Criollo

Resumen

Introducción: Los cambios en la educación obedecen a las innovaciones didácticas y pedagógicas que se dan a lo largo del tiempo. Con el transcurrir de los años, la forma de enseñar y aprender, resulta condicionada por los contextos, que a su vez van modificándose; esto mismo ocurre con las generaciones de personas, algunas crecieron en situaciones en los que la tecnología era incipiente y la educativa se limitaba a la pizarra o a algún retroproyector o libros físicos. **Objetivo:** Comparar las opiniones de estudiantes de la generación Z y de docentes de otras generaciones con relación a la enseñanza y al aprendizaje, considerando sus diferencias. **Método:** enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo; se utilizó el cuestionario como instrumento para recolectar la información, el objeto de estudio fue el personal docente de la Universidad de Oriente y los estudiantes de las licenciaturas. **Resultados:** Se encontraron discrepancias entre las percepciones del estudiantado y de sus docentes con relación a la forma de enseñar, sus materiales y en cuanto a la propuesta de mejora de las clases universitarias. **Conclusión:** La investigación demuestra que los estudiantes perciben la tecnología en el aula como un recurso para aprender, mientras que sus docentes lo ven como un distractor, también se encontró que ambas generaciones concuerdan en que los más jóvenes tienen una adicción a los teléfonos celulares. Estos resultados aplican exclusivamente para el contexto de la Universidad de Oriente en Valladolid, Yucatán, México.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, generación Z, universidad, tecnología.

Abstract

Objective: to compare the opinions of students of generation Z and teachers of other generations in relation to teaching and learning, considering their differences. **Method:** quantitative approach with a descriptive scope; the questionnaire was used as an instrument to

collect information, being the object of study the teaching staff of the Universidad de Oriente and the undergraduate students. **Results:** discrepancies were found between the perceptions of the students and their teachers in relation to the way of teaching, their materials, and the proposal to improve university classes. **Conclusion:** It is evident that the students perceive technology in the classroom as a resource for learning and for life, while their teachers see it as a distractor, it was also found that both generations agree that the younger ones have an addiction to cell phones, but with the difference that they justified their use. These results apply exclusively to the context of the Universidad de Oriente in Valladolid, Yucatán, Mexico.

Keywords: learning, teaching, Z generation, university, technology.

Introducción

Los cambios en la educación obedecen a las innovaciones didácticas y pedagógicas que se dan a lo largo del tiempo. Con el transcurrir de los años, la forma de enseñar y aprender, resulta condicionada por los contextos, que a su vez van modificándose; esto mismo ocurre con las generaciones de personas, algunas crecieron en situaciones en las que la tecnología era incipiente y la educativa se limitaba a la pizarra o a algún retroproyector o libros físicos. Sin embargo, con el surgimiento de las computadoras, los teléfonos inteligentes y el internet, las nuevas generaciones también han modificado sus hábitos y comportamientos, incluso hasta su lenguaje; esto representa que, al momento de convivir en un mismo espacio con fines educativos, se hable en lenguajes diferentes. Además, como

necesariamente hay intereses en común, se tiene que comprender la forma de ser del otro, por ello es que este estudio indaga sobre cómo estudiantes de una generación y docentes de otra, perciben la tecnología y el desempeño docente y académico, así como las sugerencias que consideran para su mejoramiento.

Con base en lo anterior, la pregunta de investigación que rige el artículo es: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de la generación Z y docentes de otra generación con relación a los elementos de las clases universitarias? Derivado de esta interrogante, los objetivos a alcanzar son: 1) Determinar la autopercepción de los estudiantes con respecto a su propia generación y el uso de la tecnología, 2) Establecer la percepción del personal docente con relación a la generación Z y la

tecnología y 3) Comparar las opiniones de ambas generaciones con relación a la enseñanza y al aprendizaje, considerando sus diferencias. A continuación, se presenta la revisión de la literatura.

Conociendo a la generación Z

Esta generación es la que nació a finales de los 90 y antes de 2010. Actualmente, es una cuarta parte de la población mundial y se caracteriza por ser multitarea, reflejándose en falta de concentración, representando un problema para el aprendizaje, lo que significa que sus docentes tienen que hablar en códigos que puedan entender y sin perder la esencia de la profesión docente. Cabe aclarar que no necesariamente tiene que expresarse como ellos, pero sí entender sus palabras y facilitarles los conceptos más complejos (Rosado, 2022).

Estas personas incorporaron a su cerebro nuevas estructuras capaces de procesar con mayor velocidad la información, teclear muy rápidamente mientras hacen otras tareas, y predomina la información visual sobre la auditiva, ya que desde la infancia han estado en contacto con las pantallas, incluyendo sus propios juguetes y han desarrollado una practicidad que no se había tenido en generaciones

anteriores (Duré, s.f.); nacieron en el marco de una serie de acontecimientos: recesiones económicas, constantes innovaciones en dispositivos tecnológicos e internet, una pandemia ocasionada por el Covid-19, entre otras cosas, rodeadas por un marco histórico que desconocen porque no se les ha explicado en sus términos, en su forma de comprender y expresar (González, 2021).

Cognitivamente, se enfatiza en ellos la falta de atención, con menor capacidad para dedicar tiempo a las actividades, a variar el estímulo en las tareas, poseen muy baja tolerancia a la frustración (McCrindle, 2014, citado por Castro, Patera y-Fernández, 2020). Según Pérez-Escoda *et al.*, Castro y Fandos (2016), citados por los autores anteriores, señalan el interés que estos estudiantes tienen hacia las tecnologías "así como su uso continuado en su vida. A su vez, describen el deseo de inmediatez, de respuesta rápida y de interacción continuada a través de dispositivos móviles y pantallas que presenta esta generación" (p.281). Asimismo, existen estudios que indican que los estudiantes de la generación Z pasan más de 3 horas con sus pantallas, se caracterizan por su creatividad, y 6 de cada 10 prefiere mirar YouTube para aprender algo y solo un tercio prefiere la instrucción

por parte de un docente; se sienten aptos y adaptables para las necesidades laborales, aunque reconocen que les faltan habilidades blandas, deseables por el sector productivo (Díaz, 2022).

En el ámbito educativo, estas personas se destacan por obtener información que se encuentra a su alcance en la red, como la consulta de temas académicos sobre historia, arte, matemáticas, entre otros. (García et al, 2016); estos jóvenes que aún están cursando estudios a nivel medio superior y superior. Educativamente hablando se caracterizan porque toda la información docente que deseen, la tienen en la palma de la mano, pues basta que incursionen en la red para lograrlo, en la consulta de materiales escolares sobre cualquier tema son tan diestros para buscar la información que en un santiamén la tienen sin distinción del ámbito de su interés.

Estos estudiantes son completamente diferentes a sus profesores, quienes crecieron con el surgimiento de la televisión, los discos de vinilo, los casetes, y los más jóvenes con controles remotos, videojuegos o caminando con su walkman puesto (Daura y Barni, 2016). La

generación Z se muestra activa, interesados por recibir información concisa, útil y rápida, sobre todo si es gráficamente, les motiva hacer varias cosas al mismo tiempo, competentes para trabajar en internet, aprenden con el juego y no por medio de la enseñanza tradicional (Prensky, 2010, citado por Daura y Barni, 2016).

Otra característica de estos estudiantes es que "tienden a solo prestar atención a aquello que les interesa o que les representa un beneficio para su futuro, por lo que es importante generar motivación no solo de manera intrínseca, sino también de manera extrínseca" (Luz, 2020, p.3.) Asimismo, buscan información a azar en Google, ya no mediante libros, enciclopedias o diccionarios, prefieren ver gráficos que leer textos. (Sánchez, 2012, citado por Días et al (2014), crecieron con las redes sociales, los teléfonos inteligentes y la mensajería de un solo toque y lo dan todo por sentado. Esta es una de las razones por las que existen diferencias en el procesamiento de la información entre las dos generaciones en lo que respecta a los estilos de aprendizaje (Popescu et al, 2019).

Esta generación tiene preferencia por aprender observando y haciendo, en lugar de escuchar y leer (Swanzen, 2018;

Shatto y Erwin, 2016, citados por Popescu, et al, 2019). Este apego a los dispositivos electrónicos, a los profesores veteranos o con experiencia les parece automatizado, ante el hecho de que las personas de la generación Z estén siempre en sus teléfonos celulares, pero es una realidad y se considera que la tecnología llegó para quedarse (Duré, s.f.).

Existen estudios que demuestran que los docentes son quienes están menos conscientes de las características de la generación Z (Correia y Bozutti, 2017, citados por Popescu et al, 2019) y la forma en la que aprende estos estudiantes tampoco ha sido objeto profundo de estudio, es así; que sus profesores reconocen estas diferencias en el aula, pero está basada en su experiencia, sin hacer estudios exhaustivos.

Nuevos roles en la educación

Los vertiginosos cambios en la educación obligan al personal docente a poseer competencias que responda al perfil de las nuevas generaciones que tienen diferente nivel de alfabetización digital. En otras palabras, esta actualización, que puede ser compleja, deberá darse, ya que no funcionará aquel profesional exclusivamente con visión académica y analógica, sino que, lo importante es

actualizarse en tendencias educativas y comprender la realidad de los estudiantes que atiende (Díaz, 2022).

Los roles de estudiantes y docentes cambian con la integración de las tecnologías al aula. El estudiante pasa de ser un ser pasivo a uno activo que busca el conocimiento incluso sin haber leído previamente sobre el tema, y esta búsqueda es en internet, como un espacio en el cual puede obtener lo que desea, a la hora en que lo necesite y en el lugar en el que se encuentre; por su parte, el personal docente se convierte en una guía o mediador para que sus estudiantes adquieran competencias para la vida, promoviendo el uso de estrategias que permitan el desarrollo de esta tarea (Salinas, 2004, citado por Olivares y González, 2016).

Los cambios en diferentes ámbitos, como el cultural, tecnológico y social, marcan la forma en la que se aprende en cada época. Por lo anterior, si se desea desarrollar estrategias de enseñanza que sean efectivas en el aula, se debe conocer primero las características de quienes estamos formando, ya que la actual generación no es igual que las pasadas, así que la enseñanza tampoco es la misma para ellos (Luz, 2020).

Un estudio de la Universidad de Massachusetts recomienda al profesorado de la generación Z utilizar materiales que los motiven, como software educativo, también mencionan que los monólogos largos, como la exposición, no es la mejor manera de atraer su atención; además del material multimedia, las tablas y figuras pueden ser relevantes. También resultará efectivo explicar previamente cómo implementarán lo que se aprenda, enfatizando su importancia, ya que eso despertará su interés (Rosado, 2022). Entre estos cambios se reconoce que incluir tecnologías a la enseñanza no es fácil, porque algunos docentes que se encuentran frente a grupo no se han actualizado en cuanto al uso de estas herramientas, como el manejo de la computadora, programas para procesar textos y presentaciones electrónicas.

Otras actividades que pertenecieron a una primera alfabetización digital, implicando un reto mayor, ya que la capacitación en cuanto a tecnologías aplicadas a la educación requiere de una nueva alfabetización digital (Olivares y González, 2016). El personal docente debe conocer todo lo relacionado con software y hardware, así como aplicaciones, navegadores, plataformas educativas,

programas multimedia, entre otros; esto les permitirá desarrollar un liderazgo en la enseñanza de sus estudiantes y en la ampliación de la visión institucional (García et al, 2016).

De acuerdo con el sitio Web del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2017), La escuela en la actualidad "representa un reto, no solo para los alumnos, sino para los maestros, que enseñan a una generación que conoce y convive en el mundo de forma muy distinta. Algunas cosas deben ser constantes, pero otras deben adaptarse a ellos". El principal reto para el personal docente es formar a personas del siglo XXI, habiendo nacido en el siglo XX con métodos del siglo XIX. Además, el docente debe trabajar con estudiantes que no dependen de sus padres o profesores para obtener conocimientos, pues está disponible en internet. Por lo anterior, el trabajo del docente debe ayudar a los estudiantes a distinguir entre toda la información, cuál es confiable y cuál no la es, se requiere que se promueva el pensamiento divergente, la autonomía y la investigación formativa (Orientación Universia, 2019).

Otro desafío que debe atenderse como docentes y no solo como formadores de habilidades para el trabajo, es entender lo

que esperan sus propios estudiantes y sus preferencias en cuanto a intereses y formas de aprender, para poder seleccionar las herramientas óptimas para la enseñanza (Popescu et al, 2019). Daura y Barni (2016) consideran que la discrepancia entre el diálogo entre docentes y estudiantes lleva a una falta de entendimiento que resulta necesario para que haya aprendizaje efectivo. Estas diferencias radican en las diferencias generacionales y sus características específicas, las cuales influyen en los estilos de aprendizaje y en su motivación.

Díaz (2022) considera que el currículo tiene contenidos de los cuales se puede prescindir con docentes que se resisten a los cambios y que utilizan materiales tradicionales que estimulan el interés por aprender, como la pizarra y la exposición. La generación Z desea trabajar con proyectos, aula invertida o técnicas de *service-learning*, entre otras. Esto se debe a las diferencias generacionales en el aula, la exigencia de competencias digitales, la adaptación y cambio de habilidades sociales que tienen que ver con las tecnologías y las necesidades cambiantes de aprendizaje en un mundo vertiginoso. En consecuencia, surge una reflexión en torno a la formación de docentes para conducir el aprendizaje de

la generación Z (Fernández y Fernández, 2016).

En búsqueda del aprendizaje

Entre las principales pautas que se recomiendan para atender a esta generación se encuentra la formación práctica, con actividades interactivas, utilizando dispositivos conectados a internet. Las personas que tienen hijos en estas edades observan más de cerca las características y han tenido que implementar 2 acciones sumamente relevantes para el contexto educativo: la reconversión y adaptación, ya que en las aulas hay cambios generacionales, que tienen que ver con la forma de enseñar, de pensar, y por supuesto, de aprender, hoy la obsolescencia dificulta el futuro de estos estudiantes (González, 2021).

En España, el 72% de los jóvenes reconocen pasar más tiempo en YouTube que en la televisión, representando el segundo buscador más importante de internet, solo detrás de Google. Lo que hace evidente que esta generación consume gran cantidad de material audiovisual diferente a la televisión, lo que significa que han cambiado los hábitos de consumo que se tenían antes y que encontraron en esta plataforma una manera de ver al mundo, de

relacionarse y de conocer lo que les interesa. En este contexto surge el término *booktuber*, que son personas que hablan sobre libros en YouTube y que animan a leerlos, fomentando la lectura utilizando audiovisuales y formas diversas que cambian constantemente, destacándose la creatividad en este fenómeno. Así es como esto se convierte en una propuesta innovadora (Editorial Algar, 2020).

Según el periódico El Mundo (2016), se ha apostado por el uso didáctico de la tecnología en el aula como herramienta, sin que se convierta en un fin por sí misma; de acuerdo con el sitio Web Educación 3.0 (2022), las herramientas más atractivas para estos estudiantes son las pantallas interactivas con el 84%, seguido de los libros digitales con el 81% de preferencia, los videos en línea con el 80% y otros formatos innovadores como el pódcast con el 72%. También se debe tomar en cuenta el carácter social de la formación, ya que se sienten más cómodos aprendiendo con amigos, siendo que un 67% de ellos lo hace porque le resulta más divertido y un 60% porque puede intercambiar información con sus pares. Una metodología que atiende las necesidades y características de esta forma de aprender es

la gamificación, es decir, una interacción basada en juegos (dinámicas) que se usa para motivar para alcanzar los objetivos, mediante la cooperación y participación en las actividades (Días et al, 2014).

En cuanto al nuevo rol del profesorado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuenta con normas sobre competencias para docentes, en las cuales estipula que se debe mejorar la labor de la enseñanza, combinando las tecnologías con innovaciones didácticas y una adecuada gestión educativa. También destaca que estas competencias digitales, coadyuvan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promueven la colaboración entre sus pares académicos; en otras palabras, se pretende que al hacer esto se apoye el crecimiento social y económico de los países (Fernández y Fernández, 2016).

Materiales y métodos

El alcance de esta investigación tiene un enfoque cuantitativo cuyo tipo de estudio es de índole descriptiva, ya que se pretende observar un fenómeno en su entorno natural (Hernández et al., 2014), con un diseño no experimental, porque se realizó sin modificar alguna de sus variables, sino que únicamente se observó

su comportamiento (Hernández y Mendoza, 2018).

Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, cuyas respuestas se agruparon en categorías para su respectivo análisis, mismo que se expresa mediante tablas. Las preguntas están relacionadas con la forma en la que se percibe a la generación Z, su parecer sobre la tecnología, la enseñanza de sus docentes y cómo pudieran mejorar; asimismo, se adaptaron estas mismas preguntas para el personal docente. La población del estudio es la totalidad de la matrícula de la institución, integrada por 717 personas, para la selección de la muestra, se sistematizó el instrumento en un formulario digital y se envió por una aplicación de mensajería instantánea a toda la comunidad estudiantil de la Universidad, así como al personal docente, obteniendo los siguientes resultados:

Total, de la muestra distribuida por licenciatura

Licenciatura	Porcentaje de participación
Administración Pública	8.5 %
Desarrollo Turístico	50 %
Gastronomía	12.7 %
Lingüística y Cultura Maya	6.8 %
Mercadotecnia	22 %

TABLA 1 Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, 118 estudiantes respondieron el cuestionario, de los cuales la mitad corresponde a la Licenciatura en Desarrollo Turístico, el 22% a Mercadotecnia, el 12.7% a Gastronomía, el 8.5% a Administración Pública y el 6.8% a Lingüística y Cultura Maya. Del total de la muestra, el 59.3% son mujeres y el 40.7% son hombres. En cuanto al personal docente, respondieron 11 personas, de las cuales el 45.5% trabaja en turismo, 27.3% en mercadotecnia, 18.2% en lingüística y el 9.1% en gastronomía. No hubo respuestas por parte del personal de administración pública. El 36.4% son mujeres y el 63.6% son hombres.

En lo que respecta a la edad, la tabla 1 muestra la cantidad de estudiantes por años cumplidos.

Distribución de la muestra de estudiantes por edad.

Edad en años cumplidos	Número de estudiantes
18	19
19	27
20	34
21	14
22	13
23	9
25	2

TABLA 2 Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a los docentes, la siguiente tabla muestra la frecuencia de las edades.

Distribución de la muestra de docentes por edad.

Edad en años cumplidos	Número de estudiantes
29	1
36	2
37	1
38	1
40	2
42	1
43	1
48	2

TABLA 3 Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, 10 docentes pertenecen a la generación X y sólo 1 a los *millennials*.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, se administró un cuestionario, cuyas respuestas se codificaron en categorías, las cuales se presentan a continuación en la tabla 4.

En lo que respecta a la primera pregunta, relacionada con la autopercepción de su generación, el estudiantado respondió lo siguiente.

Características de la generación Z según los propios estudiantes.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Dinamismo, proactividad, practicidad	27
2	Uso de tecnología y redes sociales	25
3	Metas académicas y deseos de aprender	21
4	Responsabilidad	18
5	Valores y sentido social	11
6	Antivalores y percepción negativa	11
7	No supieron/respuestas no relacionadas	5

TABLA 4 Fuente. Elaboración propia.

En relación con la misma pregunta, el personal docente respondió de la siguiente manera.

Características de la generación Z según sus docentes.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Antivalores y percepción negativa	7
2	Dinamismo, proactividad, practicidad	2
3	Uso de tecnología y redes sociales	2

TABALA 5 Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar, los estudiantes se perciben con adjetivos positivos, como el dinamismo, la proactividad, responsables, con deseos de superación, concordando con lo dicho por Días et al, (2014); por lo contrario, 7 de 11 docentes tienen una percepción negativa de esa generación y solo 4 los describieron con adjetivos positivos. Por otro, se les cuestionó sobre su parecer en cuanto al uso del celular, al grado de llegar a una adicción, las respuestas se pueden contemplar en la tabla siguiente:

Autopercepción sobre la adicción al celular.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Sí (No se puede estar sin él/visión negativa)	47
2	Sí (Es una herramienta indispensable)	26
3	Sí (Redes sociales)	14
4	No (Justifican su uso)	14
5	Sí (Comunicación)	12
6	Sí (Información)	5

TABLA 6 Fuente. Elaboración propia.

Con relación a la misma pregunta, el profesorado dijo lo siguiente:

Percepción sobre la adicción de los estudiantes al celular desde la visión docente.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Sí (No se puede estar sin él/visión negativa)	9
2	Sí (Es una herramienta indispensable)	2

TABLA 7 Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, un alto número de estudiantes sí considera tener una adicción al teléfono celular con una visión negativa, en menor grado dijeron que sí tienen esa adicción, pero es porque es una herramienta para el estudio o trabajo, para las redes sociales y la comunicación e información; por otra parte, casi el total de los docentes tiene la percepción de esa adicción con un matiz negativo.

Como siguiente pregunta se les cuestionó a los grupos si consideraban que la tecnología es percibida de manera diferente entre ellos y sus docentes, al respecto dijeron:

Percepción sobre la diferencia en la concepción de la tecnología según estudiantes.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Sí, ellos la utilizan para el trabajo y nosotros para muchas más cosas	47
2	No hay diferencia	37
3	Sí, a ellos se les dificulta usarlas	18
4	Sí, ellos la ven de manera negativa	8
5	Otras respuestas	8

TABLA 8 Fuente. Elaboración propia.

Sobre ese mismo tema, el personal docente dijo:

Percepción sobre la diferencia en la concepción de la tecnología según docentes.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Sí, ellos la utilizan para otras cosas/todo y nosotros para el trabajo.	7
2	Otras respuestas	2
3	Sí, a ellos se les facilita usarlas	1
4	Sí, ellos la usan de manera negativa	1

TABLA 9 Fuente. Elaboración propia.

Con relación a lo anterior, hay una coincidencia entre las percepciones, tanto estudiantes como docentes reconocen que la

generación utiliza las TIC para casi todo, en cambio, ambos grupos dijeron que el profesorado utiliza la tecnología generalmente para el trabajo. Se destaca que un número considerable de estudiantes percibe que no hay diferencia entre el uso de estos recursos entre ellos y sus docentes.

Además, se les preguntó cómo consideran que es la enseñanza de sus docentes actualmente, los resultados se reflejan en la siguiente tabla.

Consideración sobre cómo es la enseñanza del profesorado.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Excelente/muy bien/bien	102
2	Enseñanza tradicional/podrían mejorar	16

TABLA 10 Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, se le preguntó al profesorado cómo considera el aprendizaje de los estudiantes en la actualidad, quedando las respuestas de la siguiente manera:

Consideración sobre cómo es el aprendizaje del estudiantado.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Deficiente/regular/negativo	6
2	Bueno, pero requieren aprender habilidades blandas	2
3	Bueno, pero se requiere actualización docente en TIC	1
4	Bueno, son capaces de adaptarse a los contenidos	1
5	Basado en la tecnología	1

TABLA 11 Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en las tablas anteriores, los grupos de estudiantes consideran casi en su totalidad que la enseñanza de sus docentes es entre buena y excelente, lo que contrasta con la opinión de ellos, quienes en su mayoría dijeron que el aprendizaje de sus estudiantes es deficiente o se refieren a él con un adjetivo negativo. En menor grado dijeron que es bueno, pero con una condicionante.

Finalmente, se les cuestionó a los estudiantes sobre lo que tendrían que hacer sus profesores para mejorar la enseñanza, quedando las respuestas como se indica a continuación:

Consideraciones para mejorar la práctica docente según el estudiantado.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Dinamismo/práctica	43
2	Utilizando mejores estrategias de enseñanza	38
3	Incluyendo materiales multimedia/internet/digitales	14
4	Están enseñando adecuadamente	13
5	Mejorando sus actitudes	6
6	Deberían conocer la forma de aprender de sus estudiantes	4

TABLA 12 Fuente. Elaboración propia.

Al igual que en la pregunta anterior, se les consultó a los docentes sobre cómo mejoraría el aprendizaje de sus estudiantes, quedando las respuestas de la siguiente forma:

Consideraciones para mejora del aprendizaje según el personal docente.

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Mejorando la disciplina/actitud	4
2	Variando el estímulo en el aula	3
3	Usando menos la tecnología en el aula	3
4	Usar la tecnología para la clase	1

TABLA 13 Fuente. Elaboración propia.

Como se puede comparar, los estudiantes sugieren que la enseñanza mejora, haciendo clases más dinámicas, incluyendo actividades prácticas, en menor cantidad, sugieren renovar las estrategias, incluir material didáctico digital, entre otros, lo que es acorde a lo encontrado en Popescu et al, (2019) y por García et al (2016) y una mínima parte se refirió a las actitudes docentes, mencionando que deberían mejorarse, situación que en el personal docente fue la respuesta más frecuente en cuanto a cómo mejoraría el aprendizaje de sus estudiantes, pero también algunas personas reconocieron que se debería variar el estímulo en el salón, otra parte mencionó que se debería usar menos la tecnología en el aula, para evitar distracciones y solo una persona dijo lo contrario, incluir la tecnología en la enseñanza.

Conclusiones

Con base en los resultados, se afirma que existe discrepancia entre la forma de pensar de los estudiantes que pertenecen a la generación Z y sus docentes casi en su totalidad de la generación X. Considerando que ambas crecieron en contextos completamente distintos, lo cual se ha hecho evidente en el aula. Esto se debe a que los más jóvenes usan la tecnología en su

vida cotidiana y no solo para lo académico, algo que sí sucede con sus profesores, quienes reconocieron que la utilizan para el trabajo.

También se enfatiza que hay diferencia en la valoración que se tiene entre ambas muestras con respecto al aprendizaje y a la enseñanza, debido a que el estudiantado consideró muy buena la labor docente, por lo contrario, sus docentes tienen, en su mayoría, una percepción negativa sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Un dato relevante en cuanto a la concepción de la tecnología y su uso, es que no hubo un consenso en el estudiantado, porque una parte comentó que sí hay diferencias, que el personal docente lo utiliza para el trabajo. No obstante, otra parte significativa mencionó que no hay diferencias, lo cual es indicio de que observan que tienen profesores que usan la tecnología como ellos lo hacen.

Donde sí hubo concordancia fue en el hecho que ambos grupos, tanto estudiantes como profesores, identifican que la generación Z tiene una adicción a los dispositivos electrónicos, específicamente al teléfono inteligente, coincidiendo parcialmente en una visión negativa sobre este hecho, ya que un sector de la población estudiantil dijo que sí es adicto al celular.

No obstante, los jóvenes justificaron el uso del celular para la comunicación, las redes sociales, pero, sobre todo, como una herramienta no solo para la Universidad, sino para varias Actividades en su vida, como el entretenimiento. Por su parte, el personal docente también lo percibió de esta manera, pero en un sentido exclusivamente negativo, considerando incluso que no pueden estar sin su teléfono un momento, señalando que se ha vuelto un distractor en el aula. En este mismo sentido, concuerda con la sugerencia hacia los estudiantes para mejorar su aprendizaje el hecho de que se debería usar menos la tecnología.

En cuanto al aspecto actitudinal, es destacable el hecho de que el profesorado nota una actitud poco deseable en la generación. Lo anterior se debe a la falta de atención, sus distracciones en las clases o incluso expresiones que pueden ser "irreverentes" o poco convencionales, ya que no se utilizaban en su época como universitarios, recordando que pertenecen a generaciones diferentes, con más de 20 años de distancia, lo que acentúa esta brecha generacional que converge en el salón.

Derivado de los hallazgos de la investigación, se recomienda realizar estudios relacionados con los estilos de aprendizaje de la generación Z y capacitar

al personal docente en ello. También es importante que esta capacitación no se centre únicamente en aspectos pedagógicos o didácticos o en las distintas disciplinas de las licenciaturas, sino que debe ser también con relación al entendimiento de las características de una generación que está rompiendo con los estereotipos de otras generaciones. Además, es imperante que se siga realizando investigación sobre sus intereses, motivaciones y que los resultados se apliquen a todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incluso con la gestión educativa.

Estas diferencias, que convergen en el mismo espacio en la Universidad, representan una barrera para el desarrollo académico, puesto que poseen percepciones encontradas sobre el uso y concepción de las tecnologías, sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello es que se debe mejorar la comunicación y que como profesionales de la educación se interesen e investiguen sobre las características del estudiantado, como sus estilos de aprendizaje, lo que traería beneficios y actualización en la forma de trabajar durante las clases, dejando de repetir lo que aprendieron en su formación profesional, es decir, cuando estudiaban. Por otra parte, resulta imperativo, que los

docentes y programas de estudio se adapten a las necesidades de información de la generación Z y que incluyan en el material didáctico, los elementos tecnológicos que estos jóvenes usan hoy en día. Por último, es recomendable que los docentes con su experiencia apoyen en la selección de información confiable en la red, fomentar sus habilidades blandas, enseñarles a trabajar por equipo y sobre todo, entenderlos y adecuar la práctica docente a las necesidades, que sin duda, son diferentes a las de otras generaciones.

Referencias

- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). *¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia, aprender a aprender. Aula Abierta*. V. 49, número 3. Universidad de Oviedo.
- Daura, F. y Barni, M. (2016). *El desafío de enseñar a la generación net. En Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua*. (p. 180-201). Colección Austral Educación.
- Días, C., Caro, N. y Gauna, E. (2014). *Cambio en las estrategias de enseñanza -aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales"*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz, H. (2022). *Enseñar a las nuevas generaciones: Z, Alfa y las que vendrán*. Educared.
- Duré, N. (s.f.). *¿Estamos preparados para recibir a los profesores de la generación z?* Web del Maestro CMF.
- El Mundo (2022). *La generación Z exige nuevas formas de aprendizaje*.
- Editorial Algar. (2020). *El reino de la Generación Z*. Blog.
- Educación 3.0. (2022). *La Generación Z reclama una formación más práctica y TIC*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*.

- Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Mc Graw Hill.
- Fernández, F. y Fernández, M. (2016). *Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales.* Revista Científica de Educomunicación. No. 46. V. 24.
- García, J. Fuentes, J. *et al.* (2016). *Estrategias de enseñanza aprendizaje a utilizar en las generaciones baby boomer, x, y, y z en la educación superior.* Horizontes de la contaduría en las Ciencias Sociales.
- González, E. (2021). *Pautas para interactuar con la Generación Z en su Educación.* Magisterio.
- Luz, K. (2020). *¿Quiénes son y cómo aprenden los jóvenes pertenecientes a la generación Z?* Universidad Iberoamericana Puebla.
- Olivares, S. y González, J. (2016). *La generación Z y los retos del docente.* En *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios.* (p. 114-124). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Orientación Universia (2019). *Los retos de los docentes para educar a la Generación Z.*
- Popescu, D., Popa, D.M., & Cotet, B.G. (2019). *Preparando a los estudiantes para la Generación Z: consideraciones sobre el currículo de impresión 3D.* Propósitos y Representaciones, 7(2), 240-268.
- Rosado, J. (2022). *Educando a la Generación Z: «Su tiempo de atención es de siete segundos».* El Debate.



ANÁLISIS MOTIVACIONAL FRENTE A LAS PRUEBAS OBJETIVAS: LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2023/ fecha de aceptación 20 de enero de 2024

Josué Elías Cantón Argueta / David Rodolfo Ruiz Hernández

Resumen

Introducción: La aversión a la evaluación es un problema visible en las aulas de todos los niveles educativos; en los estudios superiores, el sentimiento de temor y ansiedad al someterse a los parciales, evaluaciones cortas o cualquier tipo de reactivo sigue vigente en pleno siglo XXI.

Objetivo: Analizar los aspectos motivacionales intrínsecos y extrínsecos frente a las pruebas objetivas; examen, exposición y trabajo escrito. **Método:** De tipo cualitativo en su modalidad descriptiva, dirigida a un muestreo por conveniencia. Se codificó y categorizó a través de una entrevista estructurada; el método que se utilizó para el análisis de los datos fue el lógico inductivo y para expresión de los datos, el analítico sintético. **Resultado:** Son varios factores que motivan o desmotivan a los estudiantes a someterse a las pruebas objetivas, el examen, exposición y trabajo escrito. **Conclusión:** Las pruebas objetivas determinan el nivel de motivación del estudiante y el resultado final de la evaluación.

Palabras clave: motivación, evaluación, factores motivacionales.

ABSTRAC

Introduction: Evaluation aversion is a visible problem in classrooms at all educational levels; in higher education, the feeling of fear and anxiety when undergoing midterms, short evaluations or any type of reagent is still present in the 21st century. **Objective:** To analyze the intrinsic and extrinsic motivational aspects against the objective tests like exams, presentations and written work. **Method:** Qualitative in its descriptive modality aimed to a convenient sampling. It was coded and categorized through a structured interview. **The method** that was used for the analysis of the data was the inductive logical one, and for the expression of the data, the synthetic analytical method. **Results:** There are multiple factors that motivate or discourage students to submit to objective tests: the exam, presentation and written work. **Conclusion:** The objective tests determine the level of students' motivation and the result of the evaluation.

Keywords: motivation, evaluation, motivational factors.

Introducción

La aversión a la evaluación es un problema visible en las aulas de todos los niveles educativos; en los estudios superiores, el sentimiento de temor y ansiedad al someterse a los parciales, evaluaciones cortas o cualquier tipo de reactivo sigue vigente en pleno siglo XXI. A pesar, que la evaluación se constituye en un mecanismo para extraer información fiable a partir de los datos obtenidos durante todo el proceso enseñanza aprendizaje, también, puede constituirse en un medio disruptivo y desmotivacional para todos los involucrados, en el proceso de la evaluación.

En este sentido, la motivación y la evaluación están estrechamente relacionadas en los escenarios educativos. Según Valentín, (2019) el término motivación proviene del latín *motivus* que significa movimiento y el sufijo *-ción* que evoca acción y efecto. A partir de lo cual se infiere que la motivación es un movimiento que da lugar a una acción que provoca un efecto. La diferencia está en qué provoca tal acción y si puede ser de origen externo o interno. Por otra parte, el interés por una actividad es despertado por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico.

Ahora bien, una primera distinción, citando a Reeve, (1994) es que la motivación, puede ser externa o interna a la persona. Por su parte, la motivación extrínseca, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior para que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación. La motivación intrínseca es aquella que activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es, por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. (Garzón, 2012).

Es decir, que la motivación extrínseca tiene como base los tres conceptos principales de incentivo, recompensa y castigo. Un incentivo es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta. Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a dar y un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. (Soriano, 2001)

Las recompensas y los castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen la probabilidad de que se vuelva a repetir, mientras que los incentivos se dan antes que la conducta y energizan su comienzo. Por lo tanto, este tipo de motivación hace referencia al involucramiento en un tipo de actividad que implique una recompensa externa. Las recompensas deben diferirse lo menos posible a partir del momento en que se han merecido, mientras más próximas a su merecimiento, tanto mayor es su efecto, es decir, tanto más motivan al sujeto y le animan a superarse en su trabajo. (Llanga, 2019).

No obstante, la motivación intrínseca se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Las conductas intrínsecamente motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia, animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y, al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes. La motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno (Soriano, 2001).

La necesidad de logro, es el deseo de tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia. Motiva a las personas a buscar éxitos en competiciones con un estándar de excelencia" (McClelland et al., 1953). Un estándar de excelencia es cualquier desafío al sentido de competencia de la persona que finaliza con un resultado objetivo de éxito frente al fracaso, de victoria frente a la pérdida, o de acierto frente al error. La motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente.

En este sentido, el concepto central de la teoría de Maslow es el de autorrealización, la que define como la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena, la satisfacción de las necesidades y las motivaciones ligadas a ellas, son el impulso o dinamismo que conduce a los individuos a desarrollar su personalidad, en los diversos ámbitos de la vida. La insatisfacción de las necesidades, trae consecuencias negativas para la persona, porque genera estados de frustración.

Por lo tanto, en la educación los procesos motivaciones externos e internos, son elementos importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y están condicionados a factores que podrían incidir en el resultado final de la evaluación; la necesidad de logro, la necesidad de sobresalir, cumplir los estándares establecidos por el sistema educativo, la necesidad de éxito competitivo, búsqueda de la excelencia, lucha por el éxito y realización en relación con determinadas normas son parte del proceso de formación (Chiavenato, 2009). En este sentido, la motivación y la evaluación son elementos indivisibles y determinantes en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la evaluación es un elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al partir de la premisa, que no existe una forma única para evaluar los aprendizajes en el aula, se debe integrar y construir a partir de todos los elementos que se relacionan; el contexto, las necesidades del estudiante, las intenciones u objetivos de aprendizaje, las competencias. Por lo tanto, es necesario reorientar o redireccionar la evaluación de manera que contribuya significativamente a mejorar los procesos de enseñanza en el aula y promover un mejor aprendizaje.

Tal como lo mencionan, Díaz et al. (2000) la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. En este sentido, las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio, las formas particulares de estudiar que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma, con el fin de tomar decisiones oportunas y pertinentes a las situaciones del estudiante.

En este sentido, para Alcaraz (2008) la evaluación es una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, incluyendo todos sus componentes, en general. Evaluar en el seno de la clase no se ciñe exclusivamente a calificar a los alumnos, con ser este un asunto de suma importancia. Por lo, para obtener la información de calidad necesaria a fin de evaluar a los alumnos de la forma más correcta y adecuada, es necesario diversificar los instrumentos utilizados para recabar dicha información. Así como otros elementos del contexto.

En la evaluación existen diversas propuestas de clasificación según el momento del proceso enseñanza aprendizaje. Díaz et al. (2002) sigue aquella que desde ya hace varias décadas se ha incorporado al discurso docente, pero no ha dejado de ser valiosa y aportante. Este tipo de evaluación se introduce en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo, entre ellas: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. De esta última, para efectos de estudio se aborda a continuación.

La evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo. Su fin principal consiste en verificar el nivel de alcance de las intenciones educativas; por medio de la evaluación sumativa, el docente puede conocer si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas se cumplieron a partir de los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Sin embargo, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida, como también el grado de fracaso (Díaz et al., 2000).

Asimismo, para Fernández (2020) su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos. Su función es más social que pedagógica porque se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Por lo tanto, se establece un balance general de los resultados obtenidos al finalizar un proceso de enseñanza aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables.

En primer lugar, el examen, es un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad. Por su naturaleza, requiere respuesta escrita por parte del estudiante. El examen objetivo es un instrumento de evaluación que se presenta en forma escrita y está integrado por una variedad de reactivos; se le denomina objetivo debido a que solamente existe una respuesta correcta para cada uno de los reactivos que lo integran y el examinado debe elegir entre un conjunto de opciones, lo cual impide que el juicio o las

opiniones del evaluador interfieran al momento de analizar los resultados. (Sánchez y Martínez, 2020)

Por lo tanto, la evaluación objetiva que está referida a una prueba escrita, es decir, un test o examen, llamada también evaluación sumativa, son las pruebas que tienen una ponderación numérica. En este sentido, dentro de la evaluación sumativa las pruebas objetivas, son propuestas de evaluación que se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del estudiante una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas o, en su caso, una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar. Además, para Ordóñez (2014) las pruebas objetivas están elaboradas con ítems de base estructurada, es decir, el estudiante trabaja sobre una situación a la que aporta respuestas concretas. Estas pruebas pueden ser orales o escritas, la diferencia radica en que en las pruebas escritas el estudiante trabaja sobre papel, respondiendo cuestionamientos previamente establecidos; mientras que en las orales se realiza un intercambio verbal entre docente y alumno.

En segundo lugar, la exposición en el ámbito escolar, es una técnica didáctica muy utilizada, en la cual debe reflejarse un buen

manejo de la expresión oral. También se le denomina presentación oral, disertación y conferencia. La exposición oral puede ser empleada por el profesor como una técnica de enseñanza y como un recurso de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Cuando el profesor utiliza la exposición oral, como recurso de evaluación del aprendizaje de sus alumnos, debe planear, organizar y establecer los criterios a utilizar como una técnica de evaluación del y para el aprendizaje. Por lo tanto, los criterios que el profesor seleccione para evaluar una exposición oral deben estar definidos claramente desde la planeación, con el objetivo de que, tanto el profesor como el alumno, manejen la misma información y entiendan el proceso de evaluación. Por ejemplo, el dominio del tema, la habilidad para hablar frente a una audiencia, el manejo de grupo, el lenguaje no verbal, entre otros (Sánchez & Martínez, 2020).

Por último, los trabajos escritos son resultado de procesos de consulta, de procesos de investigación, de gestión del conocimiento, de querer plasmar ese poquito conocimiento que se ha adquirido. Con el nombre de "trabajo escrito" se clasifican una serie de escritos discursivos que van desde monografía, tesina, tesis, hasta el artículo científico, el ensayo, el resumen y las tareas.

Un trabajo escrito podría ser descriptivo, crítico, reflexivo, filosófico o narrativo, por tanto, tendrá un conocimiento específico (Torres, 2013).

Este tipo de trabajos se encuentra compuesto por siete partes elementales:

- a) Portada
- b) Índice
- c) Introducción
- d) Desarrollo
- e) Conclusión
- f) Bibliografía
- g) Anexos

Por lo tanto, el examen, la exposición oral y el trabajo escrito, son instrumentos de evaluación pertinente para analizar el impacto motivacional extrínseco e intrínseco, porque se considera que tienen criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite que los resultados se obtengan de forma rápida y confiable; los reactivos que los integran, son una muestra representativa y equilibrada de los conocimientos que se desea evaluar, permiten comparar el desempeño y son un instrumento flexible que cuenta con una aparente facilidad de elaboración, aplicación y análisis de los resultados. (Sánchez y Martínez, 2020)

Por ende, al estudiar el tema en contexto, surge la siguiente pregunta ¿Cuál es el impacto motivacional frente a las pruebas objetivas, el examen, la exposición y el trabajo escrito? Este artículo es el resultado de un proceso de investigación de la maestría en Docencia Superior y centra su interés en tres ejes esenciales. El primero, la mejora del proceso educativo como propósito de la evaluación expresado a través de las finalidades y características de la misma. El segundo eje plantea un cambio de perspectiva del estudiante frente a la evaluación de la aversión o el temor hacia la motivación para enfrentarla. El tercer eje es un aporte valioso para complementar con otros estudios sobre la relación de las variables, motivación y evaluación.

Materiales y métodos

Esta investigación se trabajó con un enfoque cualitativo en su modalidad descriptiva. En la etapa de recolección de datos se contó con la participación de estudiantes de tercer año de Licenciatura en Ciencias de la Educación para Primer y Segundo Ciclos de Educación Básica año 2022 en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. La finalidad fue analizar los criterios que, a petición del estudiante, el docente debería tomar en cuenta, al momento

de elaborar el examen escrito, la exposición y el trabajo escrito.

Para tal efecto, el estudio se basó en un muestreo intencional o de conveniencia para la selección de estudiantes que participaron en la investigación. Ciertos autores afirman que es una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio utilizada para obtener muestras con base a la facilidad de acceso a la información, disponibilidad de los individuos e intervalo de tiempo específico (Álvarez, 2011). Por lo tanto, las unidades de la muestra se autoseleccionan o eligieron de acuerdo con su fácil disponibilidad.

Asimismo, como técnica para la recolección de datos, se utilizó la entrevista estructurada, dicha entrevista se realizó a través del instrumento seleccionado, en este caso el cuestionario, con preguntas estructuradas que permitieron al entrevistado expresar las respuestas de forma abierta. Para el análisis de los datos se utilizó el método lógico inductivo y para expresión de los datos, el analítico sintético a partir de descomponer un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes (Jiménez & Jacinto, 2017). A continuación, se detalla la

participación de los estudiantes con base a lo encontrado:

Resultados y discusión

Tabla 1.

Categoría	Relación	Unidad de análisis	Respuestas
Examen	Motivación Intrínseca	Necesidad de logro (Superación y autorrealización)	Aprobación Buenas notas, satisfacción Expresión de capacidades memorísticas, pasar la materia.
	Extrínseca	Recompensa	Puntos extras, felicitaciones, Comentarios positivos, ninguna
		Castigo	Disgustos del profesor Regaños, insultos, le da igual al docente. Ningún castigo
		Incentivo	Puntos extras, porcentajes altos, ningún incentivo

Fuente: elaboración propia (2023)

En cuanto al examen, es importante destacar que algunos estudiantes esperan resultados favorables al someterse al examen, otros, consideran fundamental adquirir aprendizajes significativos, además, de obtener méritos o simplemente aprobar para sentirse emocionalmente bien. Además, se encontró que los estudiantes desean aprobar la evaluación, con el objetivo de obtener la mayor nota de todos los estudiantes. Pero también algunos estudiantes aseveran que los exámenes les permite demostrar sus

capacidades memorísticas y por ende mejores calificaciones.

Las respuestas más comunes con relación a los incentivos que ofrece el docente son, puntos extras, felicitaciones en público y porcentajes extras. Pero también existen respuestas particulares que hacen alusión a un discurso motivacional del docente para seguir esforzándose, no obstante, algunos estudiantes aseveran que los docentes les orientan a que no solamente busquen puntos extras u otros beneficios, sino que les debe motivar el placer y satisfacción personal para salir bien en las notas y consolidar los aprendizajes.

Con respecto al cumplimiento de los incentivos antes mencionados, se encontró que las respuestas más usuales radican en el incumplimiento de las promesas que el docente hizo antes de realizar la prueba objetiva del examen. No obstante, manifiestan los estudiantes que algunos docentes felicitan y motivan al estudiante de forma pública o privada cuando han obtenido una buena calificación. En ese sentido, la felicitación se convierte en la recompensa más utilizada por los docentes según las respuestas de los estudiantes. A pesar de encontrar las respuestas ya mencionadas como las más comunes, algunos estudiantes

manifiestan que el docente, si cumple con algunos incentivos prometidos previo a la realización del examen. En ese sentido, existen docentes que agregan puntos extras a la prueba, ya sea por participación en clases o por cumplimiento de tareas, inclusive por la asistencia regular de los estudiantes a las clases. Algunos casos sustituyen una nota baja con la nota que el estudiante sacó en el examen, además de hacer comentarios positivos y de felicitación en público.

Pero también, haciendo referencia a las reacciones que tienen los docentes cuando el estudiante no aprueba el examen, entre las más destacadas están las molestias o disgustos. Esto es notable a través del lenguaje gestual que presenta el docente al momento de entregar los exámenes con resultados bajos. Además, otras de las respuestas de los estudiantes respecto de las reacciones de los docentes frente a los malos resultados en los exámenes son los regaños, y en algunas ocasiones incluso en discursos denigrantes al intelecto o la incapacidad de los estudiantes por no lograr los resultados esperados.

Categoría	Relación	Unidad de análisis	Respuesta
Exposición	Motivación Intrínseca	Necesidad de logro (Superación y autorrealización)	Aprobación, obtención de buenas notas, expresión de habilidades para exponer, demostrar la capacidad de dominio de grupo, aprender habilidades nuevas para un buen discurso, aprendizaje significativo
	Extrínseca	Recompensa	Felicitaciones en público y en privado, buenas notas, puntos extras, exoneración de otras actividades, no cumple con las recompensas que prometió. No da ninguna recompensa.
		Castigo	Molestias, disgustos, enfrentamiento de opiniones, insultos, regaños, humillaciones, bajas calificaciones. A algunos docentes les da igual. Ningún castigo.
		Incentivo	Ponderación alta, exoneración de otras actividades, puntos extras, buenas notas, No ofrece ningún incentivo.

Tabla 2

Fuente: elaboración propia (2023)

En cuanto a la exposición, algunas de las respuestas más comunes son: obtener una buena nota o aprobar, sin embargo, haciendo referencia a las singularidades de las respuestas, se obtuvo que algunos estudiantes esperan aprobar dependiendo del desempeño al momento de exponer.

Asimismo, algunos esperan que, a partir de la preparación previa, puedan expresar correctamente las palabras, demostrar dominio de la temática y demostrar las capacidades de oratoria, en ese

sentido, los estudiantes manifiestan que la exposición les facilita demostrar la capacidad de análisis, síntesis y reflexión a partir de la investigación. Una respuesta muy particular encontrada es que el estudiante se somete a la evaluación objetiva de la exposición con la finalidad de darse a conocer y demostrar su capacidad de discurso mediante la ejecución de la misma, en ese sentido, expresa que la exposición les facilita obtener mayores notas o mejores resultados en las evaluaciones.

En general se obtuvo respuestas de otros estudiantes que hacen referencia a incentivos, como puntos extras o buena calificación al cumplir con los criterios a evaluar. Además de asignar buenas notas según el dominio y expresión de la temática, también, se debe destacar que otros estudiantes mencionaron que los docentes no ofrecen ningún tipo de incentivo, ya que para ellos la exposición es algo que todos los estudiantes deben desarrollar porque la carrera exige que se debe dominar como parte esencial del ejercicio de la docencia.

Una de las respuestas singulares obtenidas es obtener libertad de expresión de los estudiantes sin ser humillados por alguna equivocación o por las distintas formas de pensamiento en relación con la temática abordada. En ese sentido, algunos estudiantes manifiestan sentirse con mayor seguridad al

someterse a la evaluación de la prueba objetiva, la exposición debido a la flexibilidad que esta representa. Ahora bien, respecto de los incentivos antes mencionados, la siguiente interrogante hace referencia al cumplimiento de estos como recompensa al aprobar la exposición de lo que los estudiantes manifiestan que los docentes utilizan las felicitaciones en público como una de las recompensas principales y más recurrentes. Además, entre otras recompensas se encuentra la asignación de una buena calificación, esto en consecuencia o como resultado de cumplir con los criterios establecidos por el docente.

Asimismo, manifiestan otros estudiantes, que el docente otorga puntos extras por el buen desempeño en la exposición, sumándolos a otras evaluaciones o exonerando de alguna actividad o examen, generalmente, como premio por el esfuerzo, cumplimiento y buen desempeño en la exposición. Los estudiantes aseveran que los docentes también reconocen en público y sugieren a los demás compañeros prepararse de la misma manera, así como gestos de aprobación y agrado durante y al finalizar la exposición.

Además, otra de las reacciones manifestadas por algunos estudiantes acerca de los docentes, son los enfrentamientos de

opiniones entre la concepción teórica del docente y la postura del estudiante frente a la temática desarrollada. Generalmente, el docente desaprueba o asigna baja calificación a la persona o al equipo expositor, en consecuencia, por no compartir las mismas ideas y por la imposición de opinión del docente respecto de la perspectiva planteada del grupo expositor.

Categoría	Relación	Unidad de análisis	Respuestas
Trabajo escrito	Motivación Intrínseca	Necesidad de logro (Superación y autorrealización)	Obtención de buenas notas, aprobación del trabajo, aprobación de la materia, demostrar capacidades de redacción, análisis e investigación, aprendizaje significativo, expresión de ideas, mejores notas, aplicar lo aprendido.
	Extrínseca	Recompensa	Felicitaciones en público y escritas en el trabajo, buenas notas, halagos, puntos extras, no cumple con lo que prometió. No da ninguna recompensa
		Castigo	Enojos, insultos, regaños, disgustos, decepción, insatisfacción, frustración, malas notas, le da igual.
		Incentivo	Puntos, extras, exoneración de otras actividades, notas altas, porcentajes altos, asesoría, retroalimentación, evaluación justa, cambiar notas bajas por la obtenida en el trabajo escrito. El docente no ofrece ningún incentivo.

Tabla 3, Fuente: elaboración propia (2023)

Por último, en cuanto al trabajo escrito, algunas de las respuestas más comunes se refieren a los incentivos que ofrece el docente al aprobar el trabajo escrito. Los estudiantes expresan como factor principal, la asignación de un porcentaje alto

en relación con la nota global del ciclo. En ese sentido, los estudiantes manifiestan que, a partir del esfuerzo al realizar bien el trabajo escrito, pueden lograr un buen porcentaje en la nota global de la asignatura, equilibrando la nota en caso no haber aprobado un examen o alguna otra actividad evaluada. Por lo tanto, toman el porcentaje alto como un incentivo del docente para aprobar el trabajo escrito.

Además, los estudiantes entrevistados manifiestan que uno de los incentivos más utilizados por el docente es otorgar puntos extras, o inclusive cambiar alguna nota baja por la nota del trabajo escrito en el que generalmente la mayoría de los estudiantes logra un buen resultado. Pero también, los estudiantes toman como incentivo el hecho de que el docente combine en una sola nota, ya sea el resultado del trabajo escrito con un examen o con la defensa (exposición) del trabajo, obtener buenas notas y aprobar. Sin embargo, los estudiantes destacan que la aprobación dependerá de algunos factores como, las fuentes bibliográficas que se utilicen, buena redacción y el esfuerzo por realizar correctamente el trabajo, entre otros.

En ese sentido, se encuentran respuestas particulares como la bibliografía, factor determinante para aprobar el trabajo

escrito; debido a que, al ser bibliográfica, la selección de la información, a partir de fuentes confiables, garantiza un porcentaje de la nota final y haciendo uso de las reglas o normas APA, permite confrontar diferentes puntos de vista acerca una temática específica. Asimismo, por ser escrito, se realiza con menor grado de estrés que otras pruebas, en ese sentido, el estudiante afirma sentir mayor facilidad para aprobar una asignatura con trabajos escritos a diferencia de otros tipos de pruebas. Por el contrario, es importante destacar que algunos estudiantes expresan que el docente no ofrece ningún tipo de incentivo para la realización del trabajo escrito. Ahora bien, con base en los incentivos anteriormente expresados por los estudiantes, se encuentra que, con respecto a las recompensas que utiliza el docente, en algunas ocasiones existe congruencia. Esto debido a que el docente utiliza recompensas, como asignar buenas notas, puntos extras, o felicitaciones en privado o en público, incluso por escrito en el mismo trabajo, donde motiva a los estudiantes a seguir realizando las actividades evaluadas con el mismo esfuerzo y dedicación.

Para finalizar, es importante destacar las respuestas de los estudiantes que manifestaron en principio que el docente

ofrece algún tipo de incentivo, pero al calificar y obtener buenos resultados o notas positivas no dan ninguna recompensa, porque considera que la recompensa es obtener una buena nota y esa es la mayor satisfacción que el estudiante puede tener por realizar de forma correcta el trabajo escrito. Por otro lado, con relación a las reacciones que toma el docente cuando un estudiante desapueba el trabajo escrito según las respuestas de los estudiantes, se encuentra común los disgustos, regaños y preocupación. En ese sentido, respecto de los disgustos, los estudiantes manifiestan que se evidencia a través del lenguaje gestual y a través de escritos en el mismo trabajo sobre las debilidades y equivocaciones que se hicieron en la realización del mismo.

Por otra parte, se encontró respuestas de algunos de los estudiantes que, cuando han desaprobado un trabajo escrito, el docente no muestra ningún interés o preocupación por la nota obtenida. Es decir, el docente asigna una baja calificación y en ciertas ocasiones los estudiantes aducen que se debe a que no se evalúa con criterios claros, no tiene la apertura para comunicar los errores y justificar el porqué de la nota baja. Por tanto, también se encuentran respuestas como "ninguna reacción por parte del docente".

Además, según McClelland (1989) la necesidad de logro implica la superación de obstáculos y de sobresalir, por lo tanto, a partir de la unidad de análisis motivación intrínseca autorrealización y superación personal, se afirma que los estudiantes se someten a la prueba objetiva el examen, con el fin de aprobarlo. Esto significa, superar cualquier tipo de obstáculos para lograr el éxito, es decir, la aprobación del examen y por consecuencia, de la materia. En ese sentido, es importante mencionar que lo que motiva al estudiante para someterse al examen es la necesidad de logro, relacionada con la autorrealización, en su efecto manifestada en la aprobación de la materia y la satisfacción personal que esta conlleva.

Otro aspecto fundamental, según Reeve (2009) los incentivos se ofrecen antes de la conducta y estimulan su comienzo. Por lo tanto, este tipo de motivación hace referencia al involucramiento en un tipo de actividad que implique una recompensa posterior externa. En este sentido, se afirma que los incentivos que ofrece el docente previo a la realización de la actividad, en este caso de la prueba objetiva del examen, motiva al estudiante a obtener resultados favorables y la aprobación de la materia. Por lo tanto, a partir de los datos encontrados se

afirma que los incentivos que ofrece el docente, motivan al estudiante al someterse al examen para lograr los resultados esperados.

McClelland (1989) afirma que las personas se pueden motivar por varias razones y entre ellas: evitar las críticas, castigos, o consecuencias negativas. En ese sentido, se encuentran estudiantes que se motivan a someterse a la prueba objetiva el examen por el temor al fracaso. Con base en lo anterior, los estudiantes se pueden motivar a someterse al examen por el simple hecho de evitar una consecuencia negativa, como desaprobar, o ser rechazados o ser avergonzados. Pero también, según Reeve citando a Maslow (2009) la motivación extrínseca es aquella que impulsa al individuo a realizar una acción debido a una recompensa o factor externo. Explícitamente, los estudiantes afirmaron sentirse motivados por las diferentes recompensas que da el docente en la realización del examen y su aprobación.

En este sentido, se destaca que la motivación por someterse al examen, radica en las recompensas que obtienen por la aprobación y no porque disfruten o sea de interés dicha prueba. Es decir, que los estudiantes se someten al examen, porque son requisitos para la aprobación de la materia, en ese sentido, es importante destacar que la

prueba objetiva del examen como han manifestado los estudiantes, es la menos preferida y la motivación está determinada generalmente por las recompensas.

Por lo tanto, es crucial que el alumno esté motivado de forma extrínseca e intrínseca para lograr obtener una buena calificación y aprobar el examen, sin embargo, es necesario que el instrumento de evaluación cumpla los siguientes criterios: tomar en cuenta los conocimientos previos, las temáticas desarrolladas en clase, las condiciones físicas, intelectuales y emocionales del estudiante, una infraestructura adecuada y ser objetivo al calificar que son los criterios propuestos por los estudiantes entrevistados.

En cuanto a la exposición, McClelland (1989) afirma en relación con la pirámide de Maslow, la necesidad de logro es el deseo de tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia en la persona. Por lo tanto, su importancia radica en que predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de distintas maneras su desempeño, ya sea en trabajos o tareas. Además, la necesidad de logro, la cual definió como la necesidad de superar los obstáculos, de sobresalir y vivir a la altura de un estándar elevado, en ese sentido, se encuentra que los estudiantes

entrevistados afirman que a través de la exposición pueden desempeñarse mejor y cumplir con los estándares que impone el docente como requisitos para la aprobación de la misma y por ende de la materia.

Esto quiere decir que, a través de las respuestas de los estudiantes se afirma una relación entre la necesidad de logro a partir del cumplimiento de los criterios de evaluación o estándares que impone el docente, y esto consecuentemente a la satisfacción personal y autorrealización de los mismos consecuencia de la aprobación de la exposición y de la asignatura.

Según los autores ya anteriormente citados, en la educación la motivación extrínseca tiene múltiples beneficios. El incentivo forma parte de la motivación extrínseca y algunos de los beneficios de incentivar a los estudiantes es que se someten a las actividades propuestas para obtener reconocimiento, mejores calificaciones, es decir, los estudiantes incentivados compiten por lograr recompensas. Basado en esto, las declaraciones de algunos de los estudiantes están encaminadas a que se someten a la prueba objetiva de la exposición y buscan salir con resultados positivos por los distintos incentivos que ofrece el docente.

Asimismo, Reeve descrito por Trechera (2002) afirma que los castigos, son

eventos negativos que pueden motivar a un comportamiento. Trechera (2002) explica que las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de evitar o dejar de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque, la motivación puede ser causada por la evitación u omisión de aquello que sea desagradable. En ese sentido, la motivación que manifiestan algunos estudiantes es evitar ser avergonzados, o inclusive insultos en público por parte de algunos docentes cuando se someten a la exposición.

Basado en esto, lo que mueve al estudiante a someterse a la exposición es evitar vergüenzas o la misma desaprobación de la exposición y posiblemente de la asignatura. En ese sentido, se afirma la relación que existe entre la motivación extrínseca basada en castigos para obtener estudiantes motivados frente a la exposición. Es decir, los estudiantes buscan salir bien en las exposiciones para evitar las consecuencias negativas y vergonzosas que puede traer si desaprueban la evaluación de la exposición.

De acuerdo con Santrock (2002) citando a Reeve, desde la perspectiva conductista, subraya el papel de las recompensas en la motivación. Esta perspectiva señala que las recompensas

externas son centrales en la determinación de la motivación de las personas.

Con base en las respuestas de los estudiantes se afirma que las distintas recompensas como puntos extras, exoneración de otras evaluaciones, cambios de notas bajas, felicitaciones en privado o en público entre otras recompensas son la causal de la motivación de los estudiantes al someterse a la exposición. En ese sentido, no se puede negar la relación que existe entre la motivación extrínseca basada en las recompensas con la motivación que tenga el estudiante por someterse a la exposición.

Asimismo, se encuentra que la exposición es una de las evaluaciones preferidas por los estudiantes para demostrar lo aprendido, y demostrar sus capacidades de discurso, manejo de grupo, entre otras. En ese sentido, existen estudiantes que, si bien están motivados frente a la exposición por las distintas recompensas que obtienen, pero también, se concluye que la motivación en muchos estudiantes está determinada por la motivación intrínseca, convirtiendo la exposición en una de las pruebas objetivas más satisfactorias para los estudiantes. Lo anterior se debe a que involucra que el estudiante pone en evidencia sus capacidades y potencialidades y eso le permite sentir menos aversión para someterse a la

evaluación y conseguir calificaciones positivas.

En cuanto al trabajo escrito según McClelland (1989) el incentivo natural de la motivación es hacer algo lo mejor posible, sabiendo que las personas pueden hacerlo por distintas razones: entre ellas, obtener la aprobación o simplemente conseguir una recompensa. En este caso, los estudiantes afirman sentirse incentivados por el docente cuando ofrece incentivos como aprobación de la exposición, y como factor principal la asignación de porcentajes más altos con relación a la nota global del ciclo.

Es importante destacar que algunos estudiantes afirman que el docente no ofrece ningún tipo de incentivo, por tanto, los estudiantes afirman sentirse inseguros y expresan inconformidad y estrés que supone realizar una prueba como esta. En ese sentido, esto significa que, al no haber un incentivo, el estudiante no muestra motivación. Basado en esto, se afirma la relación que existe entre la motivación extrínseca a raíz de los incentivos y la motivación que pueda tener el estudiante para la realización del trabajo escrito.

El castigo según Bados y García (2011) tiene ventajas y desventajas, por un lado, permite la eliminación de conductas indeseables de manera rápida, pero también

el castigo puede tener efectos indeseables, especialmente cuando se aplica inadecuadamente, por ejemplo, la utilización de condiciones hostiles puede generar la repetición de la misma conducta indeseada y asimismo aversión, miedo, inseguridad en la persona castigada.

Basado en lo antes descrito, efectivamente se encuentra estudiantes que se ven motivados frente a la prueba objetiva del trabajo escrito para evitar un castigo, como mencionan los insultos, malas notas, avergonzadas en privado o en público por parte de los docentes, es decir, evitar el castigo es el factor motivacional frente a la realización del trabajo escrito.

Según Soriano (2001) una recompensa es algo atractivo que se da al final de una conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se repita. En ese sentido, con base en lo anteriormente expuesto por Soriano, existe una relación estrecha entre la motivación extrínseca a través de la recompensa y la prueba objetiva y el trabajo escrito. Esto se debe a que los estudiantes al recibir una recompensa, es decir, algo atractivo, como puntos extras, buenas notas, porcentajes altos, felicitaciones en público o en privado, les hace sentir motivados y con satisfacción personal para realizar nuevamente esa conducta. Es decir,

se sienten motivados para realizar de la mejor manera futuras actividades evaluadas, logrando resultados positivos. Al identificar las unidades de análisis en discusión y comparar los elementos de la motivación en los alumnos, existe una relación entre las características mencionadas por los autores que estimulan el nivel motivacional en los estudiantes y determina el resultado esperado al trabajo escrito. Por lo tanto, es importante que el alumno esté motivado para lograr obtener una buena nota y aprobar el trabajo escrito, sin embargo, es necesario que al ser evaluados el docente tome en cuenta los siguientes criterios: redacción, correcta ortografía, fuentes bibliográficas de corte científico, citas APA, creatividad, orden y puntualidad que son los criterios propuestos por los estudiantes entrevistados.

Por último, se destaca que, en la prueba objetiva, la exposición, los estudiantes se muestran motivados por los factores extrínsecos e intrínsecos que les permiten obtener mejores resultados, demostrar sus capacidades y aprendizajes. Por lo tanto, la exposición en comparación al examen y el trabajo escrito es la evaluación que prefieren los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los estudiantes se motivan cuando se someten a las pruebas objetivas, el examen exposición y trabajo escrito por diversas razones, la primera, aunque no necesariamente la más importante, por aprobar la prueba, esto significa pasar obstáculos para lograr el éxito, es decir, la aprobación de la prueba objetiva y por ende de la materia. Pero también, la de obtener la mayor nota posible, es decir, la necesidad de logro se expresa a través de "sobresalir" debido a que los estudiantes sienten satisfacción personal cuando el docente dicta las notas y hace referencia por la persona que logró el mayor porcentaje de notas en cualquiera de las pruebas; también demostrar sus capacidades, lograr la aceptación del grupo; obtener méritos y aprobar para sentirse emocionalmente bien.

No cabe duda también, que los estudiantes se ven motivados cuando el docente promete incentivos, basado en lo anteriormente descrito, los incentivos que ayudan al estudiante a pasar la materia con notas sobresalientes son los que más les motiva para someterse a cualquier prueba objetiva, ya sea examen, trabajo escrito o exposición. En ese sentido, los incentivos como puntos extras, exoneración de otras

evaluaciones, o notas altas, porcentajes mayores respecto de otras evaluaciones entre otras, evidentemente, motiva al estudiante a esforzarse por salir con notas positivas en la evaluación o por el hecho de recibir felicitaciones, cambiar notas bajas, o exonerar otras evaluaciones.

Pero también, evitar vergüenzas o la misma desaprobación de la prueba objetiva y posiblemente de la asignatura también es un factor motivante para los estudiantes. En ese sentido, se afirma la relación que existe entre la motivación extrínseca basada en castigos para obtener estudiantes motivados frente a las pruebas objetivas del examen, exposición y trabajo escrito. Es decir, los estudiantes buscan salir bien en las pruebas para evitar las consecuencias negativas y vergonzosas.

Finalmente, se puede afirmar que existe una relación entre la motivación y la evaluación. No obstante, es importante destacar que, para que los estudiantes se muestran motivados frente a las pruebas objetivas mencionadas a lo largo de este escrito, los incentivos y en consecuencia las recompensas que ofrece el docente son de los factores que más motivan a los estudiantes si se piensa en la motivación extrínseca. Sin embargo, es con la prueba objetiva de la exposición, que los estudiantes se muestran

mejor motivados por los factores intrínsecos y extrínsecos que les permiten obtener mejores resultados, demostrar sus capacidades y aprendizajes. Por lo tanto, la exposición en comparación al examen y el trabajo escrito es la evaluación que prefieren los estudiantes.

Referencias

- Andreu, C. A. (2008). *La evaluación y motivación: Una influencia Reciproca*. Dialnet, 116-122.
- Astorga, C. M., & Anjos, E. M. (2016). *La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad*. INFAD, 31-40.
- Canals, J. F., & Isasi, S. M. (2010). Los exámenes en la universidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 69-85.
- Carbonel, E. M. (2006). *Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*. UPC, 1-16.
- Carrillo, M., Padilla, J., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD*, 20-32.
- Doval, H. O. (2014). El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa. *GRILES*, 553-562.
- Elizalde, A., M. M., & Salvá, F. M. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en. *POLIS*, 1-15.
- Garduño, J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1275-1283.
- Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hevia, A. E., Vilar, M. M., & Salvá, F. A. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 1-18.
- Manzano, J. M. (2008). *Necesidad de logro, poder y afiliación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de iii ciclo del centro*

- escolar república de panamá*. El Salvador: UFG.
- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. México: UNAM.
- Mendiola, M. S., & González, A. M. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olivos, T. M. (2016). *Evaluación del aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-17.
- Quesada, A., & León, A. (2020). Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis. *MATANZA*, 1- 23.
- Rada, V. D. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: ESIC Editorial.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: The McGraw-Hill.
- Rizo, F. M. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 849-875.
- Rojas, R. (2002). *Investigación social, teoría y praxis*. Ciudad de México: Plaza y Valdes.
- Sánchez, M. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Educación*, 158-172.
- Scribano, A., & Zacarías, E. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. San Salvador: Gerardo Barrios.
- Tapia, J. A. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid: MORATA.
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la Motivación*. España: Alienta.



LA EPISTEMOLOGÍA Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Fecha de recepción: 17 de noviembre 20203/fecha de aceptación 20 de enero 2024

José Antonio Rodríguez

RESUMEN

Introducción: La interconexión entre la epistemología y los enfoques de investigación en el panorama de la investigación científica contemporánea revelan intrincadas particularidades. La epistemología, como disciplina filosófica central, es fundamental debido a su influencia directa en la elección de métodos y en la construcción del conocimiento en el ámbito de la investigación. La relevancia de la epistemología, como disciplina filosófica, radica en su influencia directa sobre la elección de métodos y la construcción del conocimiento en el ámbito investigativo. **Objetivo:** En este artículo se analizan diversas perspectivas epistemológicas, tales como el positivismo, constructivismo y realismo, destacando su impacto en la formulación de preguntas de investigación y la interpretación de los resultados. **Método:** A partir de una revisión de la literatura sobre el tema, se sistematizan conceptos y postulados que demuestran la importancia de la epistemología en el marco de la investigación científica. **Resultados:** Al examinar los enfoques de investigación, se detalla el análisis de los paradigmas cualitativos, cuantitativos y mixtos, señalando sus características distintivas y aplicaciones específicas. La metodología de investigación en el ámbito educativo emerge como un elemento esencial, resaltando la necesidad imperativa de seleccionar métodos apropiados para obtener resultados confiables. Además, se aborda la trascendencia de la triangulación metodológica, que consiste en la complementación de diferentes métodos de investigación para validar los resultados, y la integración de la investigación con la formación académica. La conclusión que se extrae resalta que la diversidad de perspectivas epistemológicas y enfoques de investigación refleja la complejidad inherente a la investigación científica contemporánea. Una comprensión profunda de estos elementos surge como un requisito esencial para llevar a cabo investigaciones reflexivas y rigurosas. En síntesis, este artículo explora la evolución de la epistemología y las tendencias emergentes en el siglo XXI. También analiza el marco epistemológico en las

ciencias sociales y la complejidad en las organizaciones, destacando estas áreas como clave en la investigación científica actual.

Palabras clave: epistemología, positivismo, constructivismo, realismo, enfoques de investigación

ABSTRACT

Introduction: The interconnection between epistemology and research approaches in the contemporary scientific research landscape reveal intricate particularities. Epistemology, as a central philosophical discipline, is fundamental because of its direct influence on the choice of methods and the construction of knowledge in the field of research. The relevance of epistemology, as a philosophical discipline, lies in its direct influence on the choice of methods and the construction of knowledge in the field of research. **Objective:** This article analyzes various epistemological perspectives, such as positivism, constructivism and realism, highlighting their impact on the formulation of research questions and the interpretation of results. **Method:** Based on a review of the literature on the subject, concepts and postulates that demonstrate the importance of epistemology in the framework of scientific research are systematized. **Results:** In reviewing research approaches, the analysis of qualitative, quantitative and mixed paradigms is detailed, pointing out their distinctive characteristics and specific applications. Research methodology in education emerges as an essential element, highlighting the imperative need to select appropriate methods to obtain reliable results. In addition, the importance of methodological triangulation, which consists of the complementation of different research methods to validate the results, and the integration of research with academic training, is addressed. The conclusion drawn highlights that the diversity of epistemological perspectives and research approaches reflects the inherent complexity of contemporary scientific research. A thorough understanding of these elements emerges as an essential requirement for conducting thoughtful and rigorous research. In summary, this article explores the evolution of epistemology and emerging trends in the 21st century. It also analyzes the epistemological framework in the social sciences and complexity in organizations, highlighting these areas as key to current scientific research.

Keywords: epistemology, positivism, constructivism, realism, research approaches.

Introducción

La epistemología, como rama esencial de la filosofía, se adentra en las cuestiones más profundas relacionadas con el conocimiento: ¿cómo se adquiere?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿en qué medida podemos confiar en él? Estas preguntas fundamentales encuentran su aplicación más directa en el mundo de la investigación científica. El método científico, con su objetivo de producir conocimiento válido y confiable, está inextricablemente vinculado con las nociones epistemológicas que subyacen en cada etapa del proceso investigativo.

En este contexto, los enfoques de investigación, ya sean cualitativos, cuantitativos o una combinación de ambos, no son elecciones meramente técnicas, sino reflejos de las perspectivas filosóficas del investigador. La epistemología, al examinar la naturaleza del conocimiento y cómo se obtiene, arroja luz sobre la elección de métodos, la recopilación de datos y la interpretación de resultados.

En este artículo se explora las influencias mutuas entre la epistemología y los enfoques de investigación científica contemporánea dentro de este intrincado tejido de relaciones. A medida que avanza en el

siglo XXI, la interdisciplinariedad y la globalización han ampliado las fronteras de la investigación, y con ello la preocupación por comprender de manera crítica las interconexiones que existen en este campo. Examinaremos cómo diferentes corrientes epistemológicas, como el positivismo, el constructivismo y el realismo, orientan la elección de enfoques de investigación, y cómo estos enfoques influyen en el tipo de conocimiento que se genera.

Además, se considera cómo la convergencia de diferentes enfoques puede conducir a una comprensión más holística de los fenómenos investigados. En lugar de mantenerse en compartimentos herméticos. En última instancia, esta investigación no solo es un ejercicio intelectual, sino una contribución a la mejora de la calidad y la relevancia de la investigación en una era en la que el conocimiento se ha convertido en un recurso escaso y valioso.

Desarrollo

En el diseño esta investigación, fue necesario abordar cuestiones epistemológicas y metodológicas, que son esenciales para diseñar una investigación sólida, dado que la investigación se centra en la

epistemología, es crucial comprender las diferentes corrientes y enfoques epistemológicos.

Luego de reunir y organizar la información proporcionada por varios autores, se han desarrollado los siguientes componentes fundamentales en el artículo: un marco conceptual, un marco contextual, un marco teórico y la definición del objeto de estudio.

El texto aborda la interrelación entre la epistemología y los enfoques de investigación en el contexto de la investigación científica contemporánea. En resumen, el análisis del texto se centra en cómo la epistemología influye en la investigación científica, las diferentes perspectivas filosóficas que guían los enfoques de investigación, la diversidad de métodos y la importancia de adaptar la metodología a los objetivos de la investigación. Además, se destaca la necesidad de comprender la complejidad de la investigación científica en el contexto actual. En tal sentido, dado que la investigación se centra en la intersección entre la epistemología y los enfoques de investigación en el contexto de la investigación científica contemporánea, es beneficioso utilizar un enfoque de

metodología mixta, que combine elementos cuantitativos y cualitativos.

Epistemología y su influencia en la investigación:

La epistemología, como disciplina filosófica, se enfoca en la naturaleza y los fundamentos del conocimiento y desempeña un papel esencial en la investigación. Como señala Kuhn (2004), en su obra "La estructura de las revoluciones científicas," las creencias epistemológicas subyacentes, como la idea de paradigmas científicos, influyen en la forma en que se enmarcan las preguntas de investigación, se interpretan los datos y se evalúa la validez de las conclusiones.

Nuestras perspectivas epistemológicas afectan la elección de enfoques de investigación, ya sean cualitativos o cuantitativos, y modelan la manera en la que se construye el conocimiento científico. Por lo tanto, una comprensión sólida de la epistemología es esencial para la práctica de la investigación, ya que sus cimientos filosóficos son la base sobre la cual se construye la comprensión del mundo.

Positivismo

El positivismo, propuesto por Auguste Comte en el siglo XIX, es una corriente filosófica que ha influido significativamente en la investigación científica. Según Comte, el positivismo aboga por la importancia de la observación empírica y la medición en la obtención del conocimiento. Esta perspectiva se refleja en la investigación a través de la preferencia por métodos cuantitativos, donde se busca la objetividad y la replicabilidad en la recopilación y análisis de datos. El positivismo se ha convertido en un marco fundamental para la investigación en diversas disciplinas, particularmente en las ciencias naturales y sociales, donde la precisión y la verificabilidad son altamente valoradas (Núñez, 2015).

El positivismo es una corriente filosófica que enfatiza la observación empírica y la cuantificación como base del conocimiento científico. Auguste Comte, considerado el "padre del positivismo", desarrolló la idea de los "tres estados del conocimiento", abogando por el conocimiento positivo basado en la observación y la experimentación. Este enfoque, conocido como el método científico, ha sido fundamental para el desarrollo de la

ciencia y la tecnología, impulsando el capitalismo.

Sin embargo, en la actualidad, se plantea un debate entre el positivismo y un nuevo paradigma científico que enfatiza la complejidad, la autoorganización y la sostenibilidad. El trabajo explora los conceptos centrales del positivismo, presenta perspectivas a favor de la cuantificación y el nuevo paradigma cualitativo, y aboga por un enfoque científico que proteja la naturaleza y considere las consecuencias de nuestras acciones. La ciencia debe evolucionar hacia un enfoque que valore la preservación de la naturaleza en lugar de explotarla sin consideración (Muñoz, 2004).

Constructivismo

Una investigación constructivista implica que, desde su perspectiva, se busca explorar las razones y motivaciones que llevan a las personas a comportarse de cierta manera, así como comprender los significados y propósitos que subyacen a sus acciones (Pérez-Pérez, 2005). De acuerdo con Maldonado & Herrera (2011), el constructivismo piagetiano enfatiza que el aprendizaje es un proceso interno que ocurre a través de la interacción con el entorno, destacando la importancia de

proporcionar recursos para promover el interaprendizaje con un enfoque en la comprensión, asimilación y adaptación de la información. Por otro lado, el constructivismo argumenta que el conocimiento es construido social y culturalmente. Los enfoques de investigación cualitativos se alinean con esta perspectiva, ya que buscan comprender las experiencias subjetivas y las interpretaciones individuales.

Realismo

El realismo, como término formado por "real" y el sufijo "-ismo," se caracteriza por su enfoque en representar las cosas de manera auténtica y fiel a la realidad, sin añadir adornos ni idealizaciones. Este concepto se originó en el siglo XIX y se reflejó en diversas expresiones artísticas, literarias, filosóficas y legales, con la intención de capturar la realidad de manera honesta. El realismo surgió como un contrapunto al Romanticismo, que se caracterizaba por su sentimentalismo, idealización del pasado y la exaltación del individuo. En cambio, el realismo puso énfasis en representar la realidad en su crudeza y complejidad, incluyendo sus aspectos sociales e injusticias (Muriel, 2023).

El realismo es la representación sincera y precisa de la realidad, sin

distorsiones ni idealizaciones, manifestándose en diversas disciplinas como la pintura y la literatura. En el arte, busca capturar la autenticidad de la naturaleza a través de distintos realismos pictóricos y en la literatura, se esfuerza por brindar testimonios fieles de épocas y situaciones a través de personajes y acontecimientos verosímiles. Esta perspectiva, centrada en la honestidad y la objetividad al representar la realidad, ha dejado una marcada influencia en diversas ramas del conocimiento, promoviendo un enfoque más cercano y directo de la vida cotidiana y las experiencias humanas en su forma más genuina (El tintero, 2023).

Enfoques de investigación contemporáneos

La investigación cualitativa

Se enfoca en la calidad de las actividades, relaciones, situaciones, y problemas. Su objetivo principal es lograr una descripción completa y detallada de un tema en particular, buscando analizar minuciosamente todos sus aspectos. A diferencia de los enfoques descriptivos, correlacionales o experimentales que buscan establecer relaciones causales entre variables, la investigación cualitativa se centra en comprender la dinámica y el proceso de cómo se desarrolla un asunto o problema

en lugar de simplemente identificar relaciones de causa y efecto (Vera Vélez & Ponce, 2015).

La investigación cualitativa, utilizada principalmente en las Ciencias Sociales, se basa en enfoques teóricos como la fenomenología, que busca comprender a fondo los fenómenos, es decir, las experiencias tal y como se presentan en la conciencia. Este documento explora el método cualitativo de investigación, sus procesos y paradigmas. Los investigadores cualitativos se centran en lograr una comprensión profunda de los hechos. A menudo se ha considerado la investigación cualitativa como contraparte de la investigación cuantitativa, pero en realidad, ambas se complementan. La clave está en que el investigador defina los objetivos de su investigación desde el inicio del proceso (Guerrero Bejarano, 2016).

Investigación cuantitativa.

De acuerdo con Rus Arias (2021), expresa que, a diferencia de la investigación cualitativa, la investigación cuantitativa se centra en el análisis de grandes volúmenes de datos, examinando variables numéricas. Estas variables adquieren su significado completo cuando se relacionan con otras

a través de métodos como correlaciones, regresiones o contrastes de hipótesis. La singularidad de la investigación cuantitativa radica en su capacidad para derivar conclusiones que pueden aplicarse a grupos más amplios que el originalmente investigado. Su relevancia se manifiesta principalmente en su capacidad para generalizar, siendo los contrastes de hipótesis y las regresiones herramientas orientadas a obtener resultados de una muestra que pueda representar a toda la población.

La investigación cuantitativa, originada en las ciencias naturales y posteriormente aplicada a los estudios sociales, destaca por su objetividad y enfoque deductivo. Se basa en procesos experimentales medibles y posibilita proyecciones y generalizaciones en poblaciones o entre ellas mediante inferencias estadísticas en muestras. Su alcance incluye el establecimiento de relaciones de causa-efecto, incluso en problemáticas sociales. Fundamentada en hallazgos comunes y el uso de estadísticas, facilita la conexión de variables en diversas realidades sociales, sirviendo de base para investigadores sociales en futuros estudios. La investigación cuantitativa se aplica en campos como ciencias administrativas, salud, tecnologías de la información,

comunicación y economía. Su propósito radica en explicar cuantitativamente actividades humanas de manera predictiva mediante hipótesis, garantizando confiabilidad y validez en los resultados (Bebativa Novoa, 2017).

Investigación Mixta

Los métodos mixtos integran en un solo estudio las perspectivas cuantitativa y cualitativa para abordar preguntas de investigación complejas. Más que simplemente combinar resultados cuantitativos y cualitativos, esta metodología constituye una orientación con su propio enfoque, vocabulario y técnicas arraigadas en la filosofía pragmática, destacando las consecuencias de la acción en el mundo real (Sutton, 2013).

La elección de enfoques de método mixto se ha convertido cada vez más en una opción valiosa para investigar temas educativos. Cada día, se reconoce su utilidad en el abordaje de cuestiones en el ámbito educativo, ofreciendo la capacidad de combinar tanto perspectivas cuantitativas como cualitativas. Este enfoque se destaca por su versatilidad, permitiendo una comprensión más completa y profunda de fenómenos educativos complejos. La sinergia entre la cuantificación de datos

y la inmersión en contextos cualitativos brinda una perspectiva más holística, enriqueciendo la calidad de la investigación en educación. La flexibilidad de los diseños de método mixto también facilita la adaptación a diversas situaciones y preguntas de investigación, consolidándose como una herramienta valiosa en el campo educativo (Pereira Pérez, 2011).

La importancia de la integración.

La metodología de investigación en el ámbito educativo desempeña un papel esencial para asegurar la calidad y validez de las investigaciones. Este término engloba el conjunto de métodos y técnicas aplicados en una investigación para abordar las preguntas planteadas. Dada la complejidad inherente al objeto de estudio en educación y la amplia diversidad de enfoques y metodologías utilizadas, la metodología de investigación en este campo adquiere una relevancia particular. Esta perspectiva resalta la importancia de seleccionar cuidadosamente los métodos adecuados para obtener resultados confiables y significativos. La constante evolución y adaptación de métodos en la metodología educativa subraya la necesidad de reflexión continua sobre las prácticas de investigación en este sector

dinámico y diverso (Instituto i360, 2023).

De acuerdo con Cohen & Gómez Rojas (2019), con la vasta producción sobre metodologías, sin buscar una perspectiva original, se busca contribuir y posicionarse en los debates y reflexiones que caracterizan las aulas, eventos académicos y textos sobre la metodología de las Ciencias Sociales. Se centra en dos aspectos clave del conocimiento metodológico: la producción de datos y los diseños de investigación. Articula enfoques cualitativos y cuantitativos, considerándolos como una unidad cuali-cuantitativa. La obra aborda temas como medición, construcción de variables, escalas de actitudes, tipologías, instrumentos de registro y producción de datos cualitativos. Organizado en dos partes, ofrece reflexiones fundamentales para quienes buscan profundizar en metodologías de investigación en Ciencias Sociales.

Como lo plantean Aguilar-Gavira y Barroso-Ozuna (2015), es pertinente destacar la relevancia de la triangulación en la investigación en ciencias sociales, basándose en un estudio orientado a evaluar la calidad de los programas educativos ofrecidos por

las universidades de mayores en Andalucía, específicamente en el ámbito de las redes sociales. El objetivo principal es resaltar la importancia de emplear la triangulación metodológica en este tipo de investigaciones.

A lo largo de la historia de la investigación científica, se han experimentado transformaciones significativas en la aproximación al objeto de estudio. La evolución de la investigación se divide en etapas claramente definidas por dos perspectivas principales: cuantitativa y cualitativa. Estos enfoques han dado lugar al desarrollo de diversas tendencias y metodologías que ofrecen distintas vías para abordar la investigación. Bajo las etiquetas de cuantitativa y cualitativa, se encuentran diversas alternativas metodológicas, como la etnografía (desde la clásica hasta la virtual), estudios biográficos, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, e investigación acción con sus variadas interpretaciones según diferentes autores e investigadores (Colmenares & Lourdes, 2008).

Como lo mencionan Gutiérrez Rojas et al., (2019), en su artículo, sobre la creación de modelos universitarios que integren la investigación con la

formación académica y profesional, es un proceso fundamental para las instituciones educativas y sus contribuciones al entorno social. Donde se basan en referentes actuales sobre este tema, se destacan elementos que sugieren la importancia de evaluar experiencias internacionales. Además, se proponen precisiones, subrayando la necesidad de desarrollar procesos de gestión intencionados que definan estrategias didácticas tanto para integrar la investigación en los currículos de formación profesional como para la formación posgraduada. Este enfoque tiene como objetivo establecer un vínculo crucial entre la investigación y la formación académica, promoviendo un desarrollo significativo en ambos ámbitos.

Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica

Como lo manifiesta, Padrón (2007), El propósito de esta exposición es analizar las tendencias actuales en el desarrollo de la epistemología, considerando la aparición de nuevos problemas, la reconsideración de problemas existentes, así como nuevas propuestas de solución y vías de exploración. Esta discusión sobre las tendencias epistemológicas se enmarca

en la continuidad histórica, las herencias y las rupturas diacrónicas, y, sobre todo, en referencia a un esquema subyacente que hipotéticamente explica el surgimiento de estas tendencias y sus variaciones diferenciales. Al abordar la epistemología, es inevitable adoptar una postura previa debido a las diversas divergencias en los términos y conceptos implicados. La exposición reconoce diferentes perspectivas para ubicar el discurso dentro de un contexto evaluativo, identificando la postura asumida y permitiendo la comparación con otras perspectivas.

De acuerdo con Sánchez Acosta (2023), en su trabajo bibliográfico, aborda la evolución de la epistemología a lo largo del siglo XX y reflexiona sobre las tendencias epistemológicas emergentes en el siglo XXI, influenciadas por cambios tecnológicos y cibernéticos. La revisión bibliográfica destaca la transición científica del siglo XX hacia el pluralismo y la racionalidad del conocimiento del siglo XXI, vinculando esta evolución con el impacto de la tecnología y la naturaleza. Se exploran temas como el cambio pedagógico impulsado por avances en tecnologías digitales, la revolución en ciencias de la vida y física, el surgimiento de la neurociencia y el

transhumanismo, además, la necesidad de un nuevo paradigma epistémico.

Se incorporan perspectivas como la epistemología feminista, la visión ecológica, la influencia del pensamiento oriental y latinoamericano, y la importancia del enfoque vivencial del investigador. Concluye que la herencia epistémica del siglo XX demanda un cambio paradigmático en la comprensión del conocimiento científico en el siglo XXI, guiado por el paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad, con evoluciones continuas en respuesta a revoluciones tecnológicas y digitales, y un reconocimiento de la vivencia armoniosa con el entorno.

De acuerdo con Díaz Muñoz (2018), en su artículo se analiza el marco epistemológico actual desde el cual se opta explicar, comprender e interpretar los fenómenos sociales, particularmente desde la acción social transformadora del sujeto. Para ello, se hace un recorrido entre los principales pensadores de lo social más influyentes actualmente en las teorías de la acción, hasta terminar con algunas conclusiones desde la perspectiva latinoamericana. Se concluye que una cuestión central en el marco epistemológico analizado se

refiere a la libertad de cada ser humano para actuar en la historia, y que esta cuestión atraviesa la historia del pensamiento y los estudios de lo social para dar cuenta de la discusión y tensión permanente entre la autonomía del sujeto y su determinación por la estructura social.

Las organizaciones, compuestas por individuos complejos, reflejan la complejidad inherente a la sociedad. A pesar de la predominancia de estructuras jerárquicas funcionales derivadas del paradigma científico clásico, las organizaciones modernas se vuelven cada vez más complejas con interconexiones infinitas entre sus elementos. Disciplinas como física, biología y ciencias sociales reconocen la importancia de abordar la complejidad como una característica distintiva de diversas realidades. En este contexto, surge la pregunta sobre cómo los elementos cambiantes afectan las estructuras organizativas enmarcadas en sistemas complejos. De acuerdo con los autores, en su artículo proponen analizar dichos elementos cambiantes en las estructuras organizativas dentro de sistemas complejos, reconociendo la necesidad de comprender el funcionamiento de las partes dentro de

estas organizaciones (Torres & Lamenta, 2015).

Algunos aspectos críticos relevantes

En el proceso de construcción conjunta de conocimiento, la epistemología de la investigación emerge para facilitar la exploración, análisis y comprensión de los saberes, los procesos investigativos y las reglas que rigen dichos procesos (Andrade, 2020, 2021). Uno de los anhelos de esta apuesta es descifrar, en clave de comprensión dialógica, las complejidades propias de los fenómenos investigados, trascendiendo la simple respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Por ello, cuestionar la forma en que se construye conocimiento y nutrir el pensamiento investigativo permite diversificar los procesos, sistemas, saberes y epistemes adscritas a los sistemas y procesos investigativos.

Al explorar los modelos tradicionales de investigación, la investigación cuantitativa abraza la objetividad y las certidumbres, utilizando el cálculo y la predicción mediante la medición precisa de las variables que representan estados o momentos del fenómeno (Bobbio, 2015). Este enfoque busca revelar patrones, causalidades y regularidades

presentes en fenómenos observables. La epistemología que subyace en la investigación cuantitativa resulta dual, al estilo de Popper (2008), buscando la confirmación o refutación -falsación- de hipótesis predefinidas, aspirando además a la generalización de los resultados obtenidos.

En contraste, la investigación cualitativa es exploratoria per se, y en ella el investigador acoge y valora el mundo subjetivo, analizando narrativas, significados, significantes y contextos para propiciar la reflexividad necesaria y realizar una interpretación en contexto, multidimensional, relacional y compleja (Ruiz-Olabuénaga, 2012; Sandoval, 1996). La epistemología que guía este enfoque suele ser constructivista, abrazando aspectos como la interpretación profunda, la comprensión integrativa y contextual, y la construcción social conjunta de la realidad. En este escenario, el investigador es un participante activo, entrelazando su perspectiva, experiencias y epistemología con las personas que participan en el estudio (Cerdeña, 2021).

Derivado de ambos momentos epistemológicos, cualitativo (constructivista) y cuantitativo

(positivista), y en respuesta a las insuficiencias en términos de comprensión ampliada de los fenómenos investigados, surge la investigación mixta como un modelo híbrido que fusiona lo cuantitativo y lo cualitativo, permitiendo otros derroteros de sentido epistemológico e investigativo (Campos et al., 2011; Hurtado De Barrera, 2002). Así, la epistemología mixta busca aprovechar lo mejor de ambos mundos, equilibrando la objetividad cuantitativa con la riqueza cualitativa. Este enfoque permite una comprensión más completa y holística de los fenómenos investigados, enriqueciendo la interpretación y la reflexividad con aportes derivados de datos numéricos y experiencias subjetivas.

A través de esta perspectiva epistemológica, el investigador, ya sea inmerso en la cuantificación rigurosa y lineal, la exploración cualitativa profunda y reflexiva, o a partir de la síntesis hibridada entre ambos estados o apuestas epistemológicas, se transforma y explora aspectos como lo relacional, integrativo, dialógico, complejo y la incertidumbre. Puede religar diversos elementos propios del proceso investigativo, generando inter y transdisciplinariedad. La epistemología de la investigación actúa como el timón

que orienta las decisiones metodológicas, instando al investigador a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento que persigue y las herramientas que emplea.

Dicho sea de paso, la epistemología de la investigación no es insular o monolítica, sino dinámica, recursiva, recurrente y reorganizacional, evolucionando con cada nuevo descubrimiento y desafío de las fronteras del conocimiento, constituyéndose así en ciencia de frontera (Wallerstein, 1999). En el proceso investigativo, el investigador aborda el tema de estudio desde su experiencia y saberes, pero también desde la construcción epistemológica que da sentido explicativo y comprensivo a sus hipótesis, permitiéndole trazar caminos entre la teoría, reflexividad y la práctica, así como acercamientos entre lo simple y complejo, objetividad, subjetividad y objetivación, además de certidumbre e incertidumbre.

Conclusión

La epistemología desempeña un papel fundamental en la investigación al moldear creencias, preguntas, interpretación de datos y validez de conclusiones. Las perspectivas positivista, constructivista y realista

ofrecen enfoques distintos, influenciando la elección de métodos y la construcción del conocimiento. El positivismo destaca la observación y cuantificación, el constructivismo se enfoca en comprender las motivaciones humanas, y el realismo busca representar auténticamente la realidad. Cada perspectiva aporta herramientas valiosas, y la elección depende de la naturaleza del fenómeno y los objetivos de investigación, subrayando la importancia de una comprensión profunda de la epistemología para realizar investigaciones reflexivas y rigurosas.

En el contexto actual, los enfoques de investigación abrazan la dimensión cualitativa, cuantitativa y mixta, cada una con características y aplicaciones únicas. La investigación cualitativa busca comprender en profundidad fenómenos, centrándose en la calidad y detalles de las experiencias. La investigación cuantitativa analiza grandes volúmenes de datos numéricos, destacándose por su objetividad y capacidad para generalizar resultados. La investigación mixta, por su parte, integra ambas perspectivas para abordar preguntas complejas, ofreciendo versatilidad y profundidad en el análisis. La elección del enfoque depende de la

naturaleza del tema y los objetivos de la investigación, resaltando la importancia de considerar múltiples perspectivas para obtener una comprensión más completa.

En el ámbito educativo, la metodología de investigación es crucial para garantizar la calidad y validez de las investigaciones, dada la complejidad inherente y la diversidad de enfoques en este campo. La evolución constante de métodos destaca la necesidad de reflexión continua. En Ciencias Sociales, la integración de enfoques cualitativos y cuantitativos es cada vez más necesaria, y la triangulación metodológica destaca en la evaluación de programas educativos. La integración de investigación y formación resulta esencial para el desarrollo investigativo en lo interinstitucional y social.

Por ello, las diversas perspectivas epistemológicas influyen en la investigación científica actual, en el que se destaca la necesidad de analizar las tendencias epistemológicas, considerando nuevos problemas y propuestas, reconociendo diferentes posturas para evaluación comparativa. Además, de examinar la evolución de la epistemología del siglo XX y reflexionar sobre las tendencias emergentes en el

siglo XXI, vinculadas a cambios tecnológicos, antropológicos y sociales, se ha tomado en cuenta el marco epistemológico actual desde la perspectiva de la acción social transformadora. Lo que implica explorar la complejidad de la investigación en las organizaciones y su impacto en las instituciones. Estas perspectivas subrayan la diversidad y la evolución continua en la investigación científica.

La epistemología de la investigación se manifiesta como una guía esencial en la edificación del conocimiento, favoreciendo la exploración, análisis y comprensión de saberes y procesos investigativos de los fenómenos investigados. Asimismo, se destaca la necesidad de abordar las complejidades intrínsecas a los fenómenos estudiados, lo que va más allá de la mera respuesta a objetivos predefinidos. La distinción entre la investigación cuantitativa, enfocada en la búsqueda de objetividad y certeza mediante la medición precisa, y la cualitativa, inmersa en la exploración subjetiva a través del análisis de narrativas y significados, resalta la diversidad epistemológica.

De esta manera, la investigación mixta emerge como un modelo híbrido

que equilibra la objetividad cuantitativa con la riqueza cualitativa, propiciando una comprensión más completa y articulada de los fenómenos. Desde esta perspectiva, el investigador se transforma al explorar dimensiones relacionales, integrativas y dialógicas, enfrentando la complejidad e incertidumbre. La epistemología de la investigación, guía la toma de decisiones metodológicas y fomenta la inter y transdisciplinariedad. En su dinamismo, se revela como ciencia de frontera, evolucionando con cada descubrimiento y desafío, conectando teoría, reflexividad y práctica en un entramado que abarca simplicidad y complejidad, objetividad y subjetividad, objetivación y certeza e incertidumbre.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (47), 73-88.
- Andrade, J. (2020). La epistemología y las epistemologías. In O. Peña (Ed.), *Epistemología de la psicología. Reflexiones desde tres enfoques contemporáneos* (p. 21–79). Fundación Universitaria del Área Andina.

- Andrade, J. (2021). Epistemología, Investigación y transdisciplina en ciencias sociales. In D. Palacios (Ed.), *Kpxgunki cek»p"gp Ekpcku" Uqekrgu" f" Vt cpuf kæk r k p c t k g f c f* (pp. 14–47). Editorial Bonaventuriana. www.usbmed.edu.co
- Bebativa Novoa, C. (2017). *Kpxgunki cek»p"ewcpkxvxc*.
- Bobbio, N. (2015). *Kupcwtrkuo q" f r qukkxkuo q'lw f k q 0* Trotta.
- Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S., & Antelo, F. (2011). *Kpxgunki cek»p"dkqi t^a héc – p c t t c v x c* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cerda, H. (2021). *Nqu" grgo gpvqu" f g kpxgunki cek»p 0* Magisterio.
- C. Booth, W., G. Colomb, G., & M., J. (2008). *Vj g'Ectch'qlht gugctej 0*
- Cohen, N., & Gómez Rojas, G. (2019). *Ogvqf qm qf "f g"r "kpxgunki cek»p" äRctc's w²A*
- Colmenares, E, A., y Piñero, M, L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Ncw wu" t g x h u c " f g Gf wecek»p.*'36(27), 96-114.
- Diaz Muñoz, J. G. (2018). Tendencias epistemológicas en torno a la acción navegante del sujeto. *Gurk cn I w f c r l e t c.*'47(72).
- El tintero. (2023). *Tgcrkuo q 0* <https://conceptodefinicion.de/realismo/>
- Guerrero Bejarano, M. (2016). La investigación Cualitativa. *K P P Q X C.*" 3(2), 1-9. doi:DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Gutiérrez Rojas, I., Peralta Benítez, H., & Fuentes Gonzales, H. (2019). *Kvgi tcek»p" f g"r "kpxgunki cek»p" f " r " gpug^o cp/c" gp" ru" wpxgt ukf cf gu" o² f k e c u 0* <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318302444>
- Hurtado De Barrera, J. (2002). Investigación holística. Principios y aplicaciones. En Morales, M. (Ed.), *Tghgzkpgu'gp vqt pq" c"r "kpxgunki cek»p" f " c"r " j q r f l a t e c 0* Cooperativa Editorial Magisterio.

- Instituto i360. (2023). *La importancia de la metodología en la investigación en educación*.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*.
- Maldonado, A., y Herrera, Ñ. (2011). *Aproximación a la teoría piagetiana*.
- Muñoz, R. (2004). *El positivismo; Augusto Comte*.
- Muriel, T. (2023). *Que es el realismo*.
<https://www.significados.com/realismo/>
- Núñez, F. (2015). *Augusto Comte y el Positivismo*.
<https://blogs.uoc.edu/humanitats/es/auguste-comte-y-el-positivismo/>
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (28).
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare XV(1)*, 15-29.
- Pérez-Pérez, T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rus Arias, E. (2021). Economipedia.
- Sánchez Acosta, J. (2023). Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *south Florida journal of development*, 4(1).
- Sandoval, C. (1996). *Enfoques y modelos de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hamui Sutton, A. (2013). Investigación en educación Médica. *revistainvestedu@gmail.com*, 2(8).
- Torres, K., & Lamenta, P. (2015). La epistemología y la investigación dentro de los sistemas complejos organizacionales actuales. *Orbis revista Científica, Ciencias Humanas*, 11(32), 59-75.

Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vera Vélez, L., & Ponce, P. (2015). *La investigación cualitativa*.



PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DEMOCRACIA RADICAL EN LA OBRA DE HENRY GIROUX

Fecha de recepción: 20 de noviembre 2023/ fecha de aceptación 20 de enero de 2024

Marlon Javier López

Resumen

Introducción: En este artículo se realiza un repaso de algunos aspectos centrales en el pensamiento de Henry Giroux, uno de los representantes más importantes de la pedagogía crítica. El texto se desarrolla la temática en tres diferentes partes. En la primera se exponen las consecuencias corrosivas del neoliberalismo para la educación, en la segunda se analizan algunas de las fuentes teóricas más relevantes que sirven de base a la pedagogía crítica de Giroux. **Método:** se estableció una búsqueda de información bibliográfica en la que se sistematizaron los postulados principales que giran en torno a la obra de Giroux. **Conclusión:** En el artículo se explica la propuesta de construir espacios de oposición y lucha, mediante una alianza entre lo que el educador norteamericano llama «trabajadores culturales».

Palabras claves: Pedagogía crítica, cultura, esferas de oposición, intelectuales públicos.

Abstract

This article reviews some central aspects in the thinking of Henry Giroux, one of the most important representatives of critical pedagogy. The author develops the theme in three different parts, the first of which explains social criticism of neoliberalism by pointing out its corrosive consequences for education, in the second, some of the most important theoretical sources that serve as the basis for critical pedagogy of Giroux, to finish the article explains the proposal to build spaces of opposition and struggle, through an alliance between what the American educator calls «cultural workers».

Keywords: Critical pedagogy, culture, opposition spheres, public intellectuals.

Introducción

Henry Giroux es uno de los más importantes representantes de la pedagogía crítica en la actualidad, su vasta producción teórica acumula una copiosa cantidad de artículos y decenas de libros en constante aumento. Estos trabajos muestran las diversas preocupaciones con las cuales se ha enfrentado a lo largo de su vida. Una primera lectura presenta al intelectual comprometido con la educación, la democracia, la libertad y los derechos humanos. Por otra parte, se puede leer al pensador inquietado por una época en la que las mayores conquistas sociales conseguidas por el ser humano a lo largo de la historia, lejos de profundizar, se encuentran cada vez más amenazadas. En efecto, un hecho que sorprende a cualquier lector no familiarizado con su obra es la amplitud de temas tratados, los cuales, desde una perspectiva tradicionalista, poco o nada tienen que ver con la educación. Al igual que Freire, con quien trabajó y colaboró durante largo tiempo, Giroux no reduce la educación a una preocupación metodológica, apartada de su sentido social y ético.

Sin embargo, en su perspectiva, el horizonte se amplía aún más, pues el

propio acto educativo es concebido como parte de un proceso que tiene lugar en las diversas esferas de la vida pública.

A partir de los noventa, Giroux replanteará su visión teórica y su actividad política. Previamente, en su preocupación había primado la necesidad de transformar los lugares en los que acontece la educación a fin de que cumplieran con el importante papel de formar ciudadanía crítica capaz de ejercer liderazgo para la democracia. Dicha preocupación sigue ocupando un lugar central en sus escritos, los cuales muestran ahora una preocupación mayor por otras temáticas como la crítica cultural y el análisis social. No es casual la inserción de dichos temas, tampoco se trata de una elección antojadiza, Giroux cada vez da mayores muestras de estar convencido de la imposibilidad de salvar la educación y oponer resistencia a la tendencia, cada vez más autoritaria, del capitalismo contemporáneo. Sus textos han ido desplazando la atención desde asuntos teóricos de naturaleza social, el análisis de la cultura y la ideología, hasta la caracterización del neoliberalismo y sus embates hacia la educación.

En este artículo no se explica el pensamiento de Giroux, tampoco se persigue agotar la variedad de

preocupaciones e ideas incubadas por él a lo largo de varias décadas. Más bien, se busca despertar el interés de los lectores por un intelectual comprometido con la educación y el cambio social, de modo que sea posible aprovechar, o al menos considerar, su visión de lo que debería ser una educación marcada por el compromiso moral y la ampliación de la democracia.

Aunque gran parte de sus análisis recaen de manera directa sobre la sociedad norteamericana, los mismos son claramente aplicables *mutatis mutandis* también a cualquier realidad, teniendo en cuenta este mundo, por desgracia, cada vez menos heterogéneo.

Por la naturaleza del objetivo, el artículo se divide en tres partes. En la primera se expone el diagnóstico realizado por Giroux, a propósito del rumbo autoritario y antidemocrático predominante en las sociedades actuales, así como los riesgos que implica para la educación y los derechos humanos. La segunda parte está compuesta por un análisis de las reflexiones teóricas abordadas por este autor en su esfuerzo por fundamentar una visión crítica de la educación. Finalmente, el artículo termina con una breve reseña de lo que se podría considerar su propuesta

principal: que los profesores se asuman como «intelectuales públicos» vinculados a lo que él llama «esferas de oposición».

Uno de los más importantes aportes de Giroux es la elaboración de diversas categorías que utiliza para caracterizar diversos fenómenos relacionados con la educación, la sociedad y sus agentes involucrados. A lo largo de este artículo el lector encontrará solo una limitada cantidad de ellos, pues es característico que dichos conceptos sufran cambios significativos a lo largo de su obra, lo cual, aunado a su numerosa cantidad, vuelve imposible brindarles un tratamiento detenido en un trabajo como este.

El nuevo autoritarismo y la crisis de la educación

La era actual está marcada por lo que Henry Giroux ha denunciado como el nuevo autoritarismo. La consumación de un proceso originado a partir de la reestructuración del poder por parte de las élites norteamericanas, cuyo eje central y estratégico es el ataque directo sobre las instituciones fundamentales para la democracia y el control pleno sobre ellas. De modo que, este proyecto surge como respuesta a la ola democratizadora que afectó a los Estados

Unidos a mediados del siglo pasado. Los grupos hegemónicos se dieron cuenta de la amenaza que ello suponía a su poder y privilegios, tomando consciencia de la urgente necesidad de transformar la política en un asunto privado que debía desarrollarse al margen de los ciudadanos. De esta manera se conformó un nuevo tipo de Estado, el cual concibe a sus propios ciudadanos como enemigos y ve con urgencia la necesidad de despolitizarlos, reduciéndolos a meros consumidores. Esta es una de las principales características del autoritarismo del siglo XXI, el cual tiene como uno de sus principales blancos de ataques a las instituciones educativas, debido al enorme peso que representan en la configuración de los deseos, las identidades, el accionar de los sujetos y la creación de imaginarios.

Hay que hacer notar que en una democracia verdadera la opinión pública tiene peso, incidiendo directamente sobre las decisiones del poder. Por esta razón, a los poderosos nunca les ha gustado la democracia, pues implica restarles poder y ponerlo en manos de la población mayoritaria.

Educando consumidores

Ante la ausencia de propuestas alternativas definitivas de los conceptos básicos constitutivos de la democracia, durante las últimas décadas fue tomando fuerza un discurso público cuyo eje central es la ausencia de ciudadanía crítica y un patriotismo despojado de las notas emancipadoras esenciales para la democracia. En la práctica, este discurso derivó en una serie de agresiones militares externas y en la militarización interna de la sociedad norteamericana (Giroux, 2006).

Haciendo caso omiso del importante papel que históricamente ha jugado la lucha popular en la consolidación de la democracia, tuvo lugar una deconstrucción de la noción de ciudadanía y, con ello, la subordinación de las libertades individuales a la seguridad nacional y el orden interno. Bajo este esquema, las universidades, la prensa independiente y los movimientos sociales se fueron concibiendo como un peligroso desafío a la autoridad gubernamental (Giroux, 2006, p. 18). Finalmente, se declaró la guerra en contra de aquellas instituciones encargadas de limitar el sufrimiento de los grupos sociales más vulnerables. Para Giroux la crisis que vive

actualmente la educación superior solo puede entenderse si se aborda «en el marco de esta crisis mayor de la democracia» (Giroux, 2015a, p. 16).

Por otro lado, al ser el neoliberalismo, más que un modelo económico, un extracto purificado de tendencias con una larga historia en el pensamiento occidental, fue relativamente fácil «la imposición y conversión en sentido común de sus presupuestos» (Lander, 2000, p. 12). En tanto último estadio de capitalismo depredador, «el neoliberalismo forma parte de un proyecto más amplio de restitución del poder de clase y consolidación de la veloz concentración del capital» (Giroux, 2016, p. 16). Ideológicamente, el neoliberalismo concibe al lucro como la esencia de la democracia y al consumo como la única expresión de ciudadanía, mientras postula al mercado como la única vía de solución a todos los problemas.

Además, el neoliberalismo postula como el gobierno promueve identidades y sujetos liberados de toda regulación gubernamental bajo el axioma que identifica la libertad con el individualismo. Su ética es la de la supervivencia del más apto. Su proyecto político conlleva, entre otras medidas, la

privatización de los servicios públicos, la venta de las funciones del Estado, la desregulación del trabajo y de las finanzas, la eliminación del Estado benefactor y los sindicatos, para finalmente convertir la sociedad en un enorme mercado. La consecuencia de esto es la imposición de una cultura de feroz competencia y la guerra abierta en contra de los valores públicos. Así mismo, las esferas que desafían las reglas y la ideología del capital, debilitando en la misma proporción las bases democráticas de la solidaridad, lo que termina por degradar y desgarrar cualquier colaboración o forma de obligación social (Giroux, 2016).

Se trata, en el más pleno sentido de la palabra, de una guerra librada por las élites políticas y financieras en contra de los pobres, las minorías de color, los migrantes, las mujeres y, en definitiva, cualquier grupo social vulnerable. Los individuos son culpados exclusivamente por los problemas que sufren mientras son condenados a permanecer en una situación de indefensión frente a las grandes estructuras de opresión (Giroux, 2015a).

Desmantelando la esfera pública

Evidentemente, todo esto desemboca en una crisis social que afecta la totalidad de la existencia humana. En este gris escenario de guerra total declarada por las corporaciones multinacionales en contra de los más débiles, las universidades son víctimas de una ofensiva general de gran calado, y una serie de reformas que buscan transformarlas de defensoras de lo público y la democracia, en instrumentos de adiestramiento y producción ideológica al servicio de los neoliberales.

A medida que el Estado benefactor es destruido, la lógica de la privatización se impone infectando los más diversos aspectos de la sociedad. El espacio público es privatizado y comercializado, socavando la idea de ciudadanía y destruyendo todas las áreas que hacen de ella una fuerza con posibilidades de moldear la democracia. Uno de los golpes más significativos es el empecinado esfuerzo por destruir la educación crítica, anulando sus posibilidades para ejercer un rol en la construcción de ciudadanía comprometida y una democracia vigorosa.

El ataque a la educación se lleva a cabo en distintos niveles. Es palpable

en los intentos por instaurar un modelo de educación corporativa, imponer una jerga de conceptos provenientes del lenguaje de los negocios, estandarizar la currícula poniéndola en concordancia con las necesidades empresariales, así como en los esfuerzos por debilitar a los académicos, situándolos en condiciones de inseguridad que limitan sus posibilidades.

Ante la ausencia de perspectivas democráticas y la presión del desfinanciamiento, los centros educativos son obligados a abrir sus puertas a intereses privados cuya influencia los mueve a imitar modelos corporativos en todas sus estructuras, reemplazando las expectativas de los estudiantes por esperanzas destruidas y deudas onerosas, convirtiéndolos en auténticas «máquinas de desimaginar» (Giroux, 2016, p. 18).

Con la transformación del Estado social en un estado controlador, billones de dólares son reorientados en la construcción de cárceles y complejos militares, reduciendo el apoyo financiero a la educación. Es la prueba de que, cada vez más, de que el estado persigue a los jóvenes como si de enemigos se tratase, sobre todo a los más pobres. No es casual que con más frecuencia las cárceles estén

llenas, tampoco lo es que gran parte del acoso policial recaiga en las minorías y otros grupos poblacionales subordinados.

En este mismo sentido, las escuelas no escapan a esta militarización de la vida, que no es otra cosa, sino la contraparte del nuevo autoritarismo, de modo que, han emulado a las prisiones, y ahora cumplen con la tarea de disciplinar en lugar de formar ciudadanos críticos comprometidos con la democracia. Esto es visible especialmente en las escuelas públicas, donde «es común que los jóvenes sean arrestados por violar un código de vestimenta o escribir en los pupitres» (Giroux, 2015b, p. 104). Una «Biopolítica de la militarización», cuya influencia «permea y corrompe los diversos aspectos de la vida escolar» (Giroux, 2008, p. 48).

En los Estados Unidos es visto con normalidad que el personal académico coordine con el Departamento de Defensa y otros organismos de inteligencia para tratar diversos asuntos de tipo militar y económicos. La concepción del mundo *jingoísta* de la política norteamericana, al dotar de recursos casi ilimitados al Departamento de Seguridad Nacional y

desfinanciar sistemáticamente a las universidades, acaba por subordinar estas últimas al aparato de defensa militar norteamericano. Así, por ejemplo, cuando no se dispone de suficiente dinero para la investigación, el pentágono llena el vacío con billones de dólares en subvenciones, becas, etc. (Giroux, 2008).

La sociedad en su totalidad se ve amenazada ante este escenario, adverso para la gran mayoría, pero también favorable para una minoría que victoriosamente ve incrementada su riqueza y con ello su poder político. Confiada en este creciente poder, la clase dominante norteamericana actúa con absoluta inescrupulosidad, basando su modelo en el movimiento especulativo de colosales sumas de dinero, una especie de «capitalismo de casino» (Giroux, 2016, p. 22). Al mismo tiempo, dicha élite se blinda con la seguridad de contar con los rescates que el Estado realiza por control de ella, situándose así en una suerte de «palacio de cristal». Una lógica dual atraviesa el funcionamiento de la economía neoliberal; al tiempo que se priva a los pobres de toda seguridad social y se les obliga a cargar con el peso de las crisis ocasionadas por una actividad cada vez más libertina, se blindan los intereses

corporativos y se les libera de toda responsabilidad social.

La escuela en un mundo segregacionista

La educación no queda inmune a este escenario, la desigualdad se hace evidente desde el aumento de cuotas hasta la transformación del personal académico en un ejército de fuerza de trabajo explotado y desamparado bajo un modelo que se podría llamar «wallmarterización del trabajo» (Giroux, 2016, p. 22). En consonancia con ello, esta lógica de universidad corporativa, al abordar la educación como una mera transacción comercial, tiende a infantilizar los estudiantes, volviéndolos simples consumidores engullidos para luego ser escupidos como potenciales buscadores de empleo. En este panorama, a los estudiantes se les enseña a ignorar el sufrimiento humano. Concentrados en su propio bienestar, es decir, son educados en un vacío moral y político.

El neoliberalismo convierte a la educación en una forma de despolitización radical que aniquila la imaginación y la esperanza de construir un mundo mejor, produciendo lo que se puede denominar «zombis políticos» (Giroux, 2015b, p. 105). Esto es posible

porque produce un tipo de subjetividad específica, mediante la imposición de una cultura que permea todos los ámbitos del espacio social, convirtiéndose en sí mismo en un poderoso mecanismo pedagógico. No obstante, antes de pasar a analizar este punto, es necesario señalar que uno de los más importantes argumentos de quienes defienden este tipo de educación es el apelo al supuesto carácter neutral de la ciencia, el lenguaje y los saberes en general. Giroux tomará en cuenta los aportes de la tradición más crítica dentro del pensamiento occidental, con el afán de evidenciar las limitaciones de tal punto de vista, fundamentando su propia idea de una pedagogía crítica.

Discurso crítico, estudios culturales y pedagogía crítica

El impacto y rigor teórico de sus representantes, dotaron a la llamada Escuela de Frankfurt de un enorme prestigio, el cual todavía hoy permite buscar en su herencia teórica elementos propicios para analizar el mundo en el que vivimos. La Escuela de Frankfurt despliega su filosofía en medio de un intenso debate con las corrientes de pensamiento más representativas de la época. Su método crítico «aparece, por un lado, como respuesta al fascismo y al

nazismo y, por el otro, al fracaso del *marxismo ortodoxo*» (Giroux, 2004, p. 29). Ambos aspectos, unidos a la incapacidad de la clase obrera europea para contrarrestar la hegemonía capitalista, hicieron necesaria la tarea de repensar el significado de la dominación y la emancipación, situando sobre bases más sólidas los pilares de una teoría social favorable a la acción política.

En opinión de sus teóricos, la lectura ortodoxa que había recibido el marxismo había despojado al pensamiento de Marx de su verdadero potencial crítico. Era necesario por ello, rechazar algunos supuestos doctrinales propios de aquella ortodoxia, tales como la noción de inevitabilidad histórica, la primacía del modo de producción en el curso de la historia y la idea de que la lucha de clases y los mecanismos de dominación tienen lugar únicamente en los confines privados del proceso de trabajo.

En consecuencia, la línea de pensamiento sostenida por estos autores resta importancia al ámbito económico, dirigiendo la atención sobre el modo en el que la subjetividad es constituida, así como el modo en el que las esferas culturales y la vida cotidiana representan un nuevo terreno para la dominación.

La crítica a la racionalidad tecnocrática

La crítica a la razón instrumental ocupa un importante lugar en la Teoría Crítica. La razón instrumental se concibe como una herencia del iluminismo, despojado empero de su dimensión crítica, para convertirse en un elemento de legitimación al servicio de la dominación. El positivismo constituye la expresión más acabada de esta tendencia (Friedman, 1986). Este se desarrolla como una síntesis de diversas tradiciones hegemónicas en la teoría social de occidente, cuya nota común es el desarrollo de formas metodológicas de pensar basadas en las ciencias naturales y sustentadas en principios dogmáticos de observación y cuantificación.

En su crítica al positivismo, la Escuela de Frankfurt evidencia los mecanismos de control ideológicos propios del capitalismo avanzado. Se trata de una línea de pensamiento que reduce la ciencia a una metodología basada en la descripción, la clasificación y la generalización de fenómenos, sin preocuparse por distinguir lo esencial de lo no esencial.

El científico se ve impotente de obrar autónomamente, en la medida en que naturaliza el estado de cosas

existentes, actuando como una unidad individual aislada, sin preocuparse por cuestionar la realidad (Horkheimer, 1974). Sumado a esto, la ideología positivista se muestra reticente a reconocer cualquier forma de saber no susceptible de verificación empírica y de formulación matemática. La ciencia es separada de los fines y de la ética, en la medida en que ninguno de estos aspectos es capaz de sostenerse sobre una explicación basada en las matemáticas (Giroux, 2003).

Moritz Schlick, un clásico representante del positivismo lógico, explicaba que incluso al ocuparse de asuntos relacionados con la ética, el investigador no busca más que la verdad: «Mientras el investigador de la ética esté preocupado por sus interrogantes teóricas, debe olvidar que tiene un interés humano, además del interés cognoscitivo en el objeto de su investigación» (Schlick, 1965a, p. 251). Los hechos y los valores son separados, en nombre de una objetividad que inhibe cuestionar la propia normatividad de la teoría.

Racionalidad instrumental y Teoría crítica

Al despojarse de todo compromiso ético y proclamar la

absolutidad del «mundo de los hechos», el positivismo le resta importancia a la discusión entre el mundo como es y el mundo como podría ser. La ciencia es reducida a una metodología basada en la recolección y clasificación de los hechos, sin que los mismos sistemas conceptuales que median en la selección, organización, y que en definitiva definen los mismos hechos, sean considerados. De manera que al ocuparse la filosofía de problemas tales como el fundamento de la verdad, lo único que en realidad busca es el punto de contacto entre el conocimiento y la realidad (Schlick, 1965b). Los factores que se encuentran detrás del hecho quedan, sin considerar, el ser humano, lo mismo que la historia es «congelado».

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt proporciona un rico estímulo para contrarrestar las visiones de la educación ligadas a paradigmas funcionalistas asentados en supuestos provenientes de la racionalidad positivista. Al introducir la importancia de la conciencia histórica se abre la posibilidad de concebir la interacción entre lo social y lo personal, la historia y la experiencia privada.

Como explicaba Marcuse, la sociedad industrial trajo consigo el

pensamiento único, enmarcado en la formulación de un «lenguaje funcional» que tuerce el contenido de las palabras, convirtiéndolas en su contrario. Tenemos así una democracia sin contenido democrático, una igualdad basada en la desigualdad y una libertad cuyo fundamento es la explotación, dejando de lado su dimensión histórica (Marcuse, 1993). Al recuperar la conciencia histórica obtenemos una perspectiva radical que instruye a los individuos acerca de su propia situación, en un contexto de relaciones específicas de dominación y subordinación, dotando al propio conocimiento de la capacidad de señalar los aspectos que posibilitan la construcción de un discurso emancipador con la fuerza para motivar la acción misma (Giroux, 2004).

La relación entre el conocimiento y el poder

En contraposición a las corrientes conservadoras que exaltan el «progreso capitalista», es preciso concebir que la significación de la historia descansa en las rupturas que separan a los individuos y clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante; aquella no es sino *una constelación saturada de tensiones* (Benjamín, 1973, p. 190). La importancia de la teoría reside en

evidenciar las posibilidades revolucionarias de una sociedad dada. «El educador radical debe utilizar la historia para ver hacia adelante y luchar contra el espíritu de los tiempos» (Giroux, 2004, p. 61).

Importante es también la forma en la cual se puede politizar la noción de conocimiento, el cual se convierte en objeto de análisis en dos sentidos. La atención recae primeramente en su función social, como modo de legitimación del poder, y en segundo lugar sobre los elementos de *verdad no intencionada* escondidos tras su estructura, los cuales evidencian una serie de prácticas radicales y potencialidades de futuro. «Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de una pedagogía radical» (Giroux, 2004, p. 61).

La teoría crítica también ofrece conceptos nuevos, que ayudan a analizar el papel de las escuelas *como agentes de reproducción cultural y social*. La sociedad avanzada reduce la cultura a una mercancía administrada por una industria de masas que le confiere la función de cerrar todos los sentidos del hombre, «convirtiéndola en el medio más eficaz para encubrir la dominación»

(Horkheimer y Adorno, 1998, p. 176). Generalmente, la crisis cultural del capitalismo avanzado se puede puntualizar en tres aspectos. En primer lugar, el arte como tal se ha vuelto imposible, perdiendo su autonomía, su autenticidad y, por tanto, su esencia. En segundo lugar, la cultura propiamente dicha y tomada en su totalidad, abandona su dimensión negativa, desarrollándose como el oscurecimiento y total negación de la conciencia. Finalmente, la cultura se organiza como una institución superestructural reducida a industria masiva para el consumo (Friedman, 1986).

Al señalar el vínculo entre el poder y la cultura, se pone de manifiesto la forma en la que las ideologías dominantes se constituyen a través de las distintas formaciones culturales. La cultura establece, bajo esta perspectiva, un vínculo particular con la base material de la sociedad. Ello hace posible entender problemáticas tales como su articulación con los intereses de los grupos dominantes, su génesis, y roles desempeñados en la constitución de las relaciones de poder y resistencia, permitiendo analizar a las escuelas y universidades como parte de una organización más amplia de la sociedad.

El principal mérito de los teóricos de la Escuela de Frankfurt es la puesta en escena de una forma crítica de pensamiento, desarrollada en sus intentos por reconstruir la noción de cultura como fuerza política. La cultura señala una serie de ideas que ilustran el modo en el que se construyen las subjetividades dentro y fuera de las escuelas.

En resumen, encontramos en esta línea de pensamiento una serie de postulados de gran valor para el desarrollo de una teoría crítica de la educación. Como señala Abraham Magendzo (2003), la pedagogía crítica encuentra en la teoría crítica una de sus fuentes más importantes, condición que se evidencia con toda claridad en el interés perseguido por esta última en empoderar a las personas, otorgándoles mayor control sobre sus vidas. Este objetivo solamente se puede realizar mediante la emancipación, en tanto acto a través del cual los sujetos transforman sus circunstancias. Para ello, resulta esencial la toma de conciencia crítica, por parte de los propios sujetos oprimidos.

Otro aspecto destacable es la crítica hacia el positivismo. Al problematizar nociones como las de

verdad y ciencia, se plantea un importante reto y estímulo a todos aquellos educadores críticos de las teorías educativas basadas en paradigmas funcionalistas atados al positivismo. Así como la teoría crítica cuestiona la teoría tradicional, evidenciando cómo opera al servicio del poder, la pedagogía crítica cuestionará la educación formal, señalando su papel reproductor de las injusticias sociales.

El análisis de la cultura realizado por la Escuela de Frankfurt toma en consideración las distintas esferas culturales en las que se reproduce el poder, enfatizando la relación existente con la base material y direccionando la mirada sobre los contenidos de cada cultura específica en relación con los grupos sociales dominantes y dominados. La politización de la cultura se vuelve fecunda, al otorgar una posición destacada a la historia y al capital social que acompaña a los estudiantes hasta el salón de clase.

De este modo, se abre también para ellos la posibilidad de afrontar críticamente su propia inserción en la sociedad, permitiéndoles contemplar de manera clara y directa lo que la sociedad ha hecho de ellos y los aspectos de su historia que necesitan negar y afirmar

con el fin de comenzar el proceso de lucha en favor de una existencia autogobernada. Una pedagogía que tome en cuenta los aspectos que hemos brevemente expuesto, puede ser capaz de dotar a los estudiantes de las habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitan analizar la realidad, contemplando la forma en la que aquella incide en sus propias metas y aspiraciones, posibilitando la imagen de una vida distinta a la que hoy prevalece. Comprender de este modo la educación significa abordarla como un espacio de lucha cultural, enmarcada dentro de una serie de dispositivos de producción cultural con los cuales se relaciona de manera inexorable. Implica entenderla en su naturaleza política, tomando en cuenta la relación entre el poder, el conocimiento y la cultura. La educación es impensable sin el valor moral que le es consustancial. Bajo estas premisas, Giroux dirige la mirada sobre el pensamiento de Antonio Gramsci, cuya obra ofrece sugerentes reflexiones pedagógicas para una época marcada por un enorme peso cultural y el desarrollo de las tecnologías informáticas.

Gramsci y el carácter pedagógico de la cultura

En virtud del deterioro actual de la democracia, la elaboración de un lenguaje crítico y de posibilidad se vuelve una necesidad imperiosa. Se trata de reconstruir nuevas formas discursivas que no solamente fijen su mirada en las tendencias antihumanistas y antidemocráticas actualmente predominantes, sino que, al mismo tiempo, irradian alternativas esperanzadoras. La obra de Gramsci cobra especial importancia en este sentido, en la medida en que nos permite entender a las escuelas como parte de un conjunto mayor de relaciones de poder. De este modo, la lucha por la escolaridad implica «no olvidar ni alejarse de la lucha en favor del cambio social» (Giroux, 2000, p. 124). Antonio Gramsci, gracias a conceptos como el de *Hegemonía cultural* y su idea de *Intelectuales orgánicos*, redefinió completamente el modo de entender la política, centrando la atención en los aspectos que la vinculan con las prácticas culturales, relaciones y discursos educativos.

La relación entre la cultura, la política y la producción de identidades es un tema que está lejos de resolverse,

incluso hoy en nuestros días. Al respecto, la obra de Gramsci constituye uno de los más profundos y vigorosos esfuerzos por poner de manifiesto el papel de la educación en las configuraciones políticas, mediante el análisis del contexto emergente de inicios del siglo XX. No se trata simplemente de comprender la nueva función de la cultura y sus consecuencias políticas. Se trata, ante todo, de esclarecer cómo transformar las distintas esferas culturales en espacios de lucha y resistencia, animados por un nuevo tipo de intelectuales que rompa con la polarización entre, por un lado, una intelectualidad que sabe, pero no comprende y, por el otro, un elemento popular que siente, pero no sabe. Gramsci considera un error creer que se puede saber sin comprender, «no se hace historia-política, sin pasión, esto es, sin estar sentimentalmente unidos al pueblo, esto es, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolo, o sea explicándolo». (Gramsci, 1981, p. 164)

Al igual que el resto de esferas culturales, las escuelas son el resultado de luchas de significado, sometidas a mecanismos permanentes, que involucran al conjunto total de los actores sociales. En este punto cobra

relevancia lo que Gramsci denominó *sociedad civil*, la cual define como la «hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la sociedad entera como contenido ético del Estado» (Gramsci, 1984, p. 28). Se trata, pues, del espacio público desde el cual es posible reorganizar las energías de la ciudadanía en torno a actos de afirmación, resistencia y lucha. Bajo estas coordenadas, la educación se vincula a un proyecto de *democracia radical*, en oposición a las visiones conservadoras, las cuales la relegan a ser una actividad de instrucción centrada en la producción de tecnócratas y toda clase de expertos profesionales (Giroux, 2000).

El dedicado esfuerzo llevado a cabo por Gramsci, con el propósito de entender cómo se vincula la cultura, el conocimiento y el poder, así como sus estudios acerca de las relaciones de la vida cotidiana, nos permite extender la esfera de lo político, señalando los diversos espacios en los que se despliega el poder. Permiten asimismo entender de manera acertada la relevancia de la cultura popular, evidenciando el vasto espacio público en el que tiene lugar la educación y el ejercicio de la política

Educación y cultura

Una pedagogía radical debe tener muy presente que la educación es una forma de intercambio y de producción cultural. En este sentido, los educadores críticos deben abordar el modo en el que el conocimiento es producido, mediado y representado dentro de relaciones de poder tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

Es necesario prestar atención a la forma en la cual los estudiantes construyen activamente las categorías de significado que prefiguran el modo en el que ellos producen el conocimiento y reaccionan ante él; aquellas instancias que moldean sus experiencias, permitiéndoles definir y construir su sentido de identidad política y cultural (Giroux, 1997).

El estudio de la cultura popular adquiere en este punto una importancia crucial, pues permite entender el modo en el que las formas culturales, centradas en la afección y el placer, condicionan las relaciones de la gente con los procesos de aprendizaje. Así mismo, permite entender como la política condiciona la vida cotidiana, en aras de considerar la totalidad de elementos que organizan las subjetividades. Pues si bien es cierto que la producción de

significado constituye un elemento esencial en la configuración de la subjetividad, dista mucho de ser el único que interviene. La producción de significado es inseparable de las implicaciones emocionales y de la producción de placer. Estos aspectos, en su conjunto, determinan las identidades de los individuos y grupos sociales en relación consigo mismos y a su visión del futuro.

En contraposición a las visiones unilaterales que prevalecen acerca de la cultura popular, la obra de Antonio Gramsci proporciona una base teórica profunda para su análisis. El término Gramsciano de hegemonía redefine los principios que moldean las relaciones entre las clases en las sociedades contemporáneas. El liderazgo hegemónico es el que explica, más que el uso de la fuerza, el ejercicio de control de parte de las clases dirigentes en una determinada sociedad. El concepto de hegemonía hace referencia a la lucha por asegurar el consentimiento de los grupos subordinados ante el orden social existente.

En su esfuerzo por señalar los diversos aspectos por los cuales tienen lugar los procesos de construcción hegemónicos, Gramsci ilumina los

modos complejos mediante los cuales el consentimiento se estructura, como parte de un proceso pedagógico activo en la vida cotidiana. De esta forma, el concepto de hegemonía señala importantes consideraciones relacionadas con la forma en que las distintas prácticas culturales, políticas y económicas definen lo que él llama «sentido común». La disputa por el consentimiento posee una carga política y pedagógica, en la medida en que atraviesa una serie de procesos constantes de aprendizaje, elaboración y reelaboración de valores y reestructuración de las relaciones de poder.

Es importante subrayar que no se trata de ninguna polaridad entre una cultura dominante y una cultura subordinada. El proceso de lucha por la hegemonía relaciona la cultura popular con el consentimiento, no dejando lugar para ningún tipo de «esencialismo cultural». (Giroux, 1997, p. 221). En lugar del desplazamiento entre visiones del mundo rivales, lo que tiene lugar es una permanente transformación del terreno ideológico y cultural. Los grupos dominantes, en aras de lograr el consentimiento de los grupos dominados, se ven obligados a articular algunos intereses y valores de estos. Del

mismo modo, los distintos espacios de resistencia y afirmación de las culturas subordinadas, llevan la obligación de negociar aquellos aspectos apropiados por la cultura dominante y aquellos que mantienen como seña de clase de sus deseos e intereses. Por ello, es imposible pensar que la cultura dominante se encuentre en algún momento en «estado puro», no contaminado; lo mismo vale para el caso de la cultura de los grupos subordinados.

En el pensamiento de Gramsci, la hegemonía y la educación establecen una relación dialéctica. La realidad social es asumida por el filósofo como una red de relaciones móviles, que transforman y reconstituyen permanentemente al sujeto, tanto en su dimensión individual como colectiva. En tal sentido, la hegemonía implica un proceso siempre en permanente construcción, disputa y renegociación del sentido común.

No se trata de un proceso externo a los sujetos, sino puesto en marcha por ellos mismos. Por tanto, la dominación nunca es ejercida por imposición, sino más bien, por medio de una naturalización del control social. (Jarpa, 2015). El sentido común se construye bajo la complicidad de los dominados, alimentando el conformismo y creando un estado de

aceptación y naturalización de las condiciones impuestas por la ideología hegemónica.

La educación es crucial en la construcción de lo que Gramsci denomina «bloque histórico». Los intelectuales no se definen por el trabajo que hacen, sino por el rol que desempeñan, como aquellos destinados a liderar técnica y políticamente a la sociedad. Resulta falaz, entonces, caracterizar a la educación como una actividad neutral, en la medida en que se encuentra vinculada a la realidad cultural, social, política y económica sedimentada como concepción del mundo en la ideología dominante. Gramsci se opondrá, tanto a los enfoques positivistas que defienden un conocimiento sin sujeto, como a los enfoques libertarios que insisten en el sentimiento y la emoción, desligándolos de la realidad social e histórica:

El interés de Gramsci por los «hechos» y el rigor intelectual en sus escritos sobre educación únicamente tienen sentido como una crítica debidamente razonada de aquellas formas de pedagogía que separan los hechos de los valores, el aprendizaje de la comprensión

y el sentimiento de la inteligencia. (Giroux, 1990, p. 254).

Por otro lado, la educación agrega una dimensión moral, en el deber ser inherente a su *telos*. Gramsci dirá que «toda relación hegemónica es una relación pedagógica» (Gramsci, 1986, p. 210). El educador tiene que elegir, de manera responsable y consciente, entre generar los vínculos orgánicos que perpetúen la ideología dominante, o elevar el nivel de consciencia para construir disenso o cuestionamiento, asumiendo posiciones de liderazgo que contribuyan a generar sociedades humanas, emancipadas de la explotación.

La educación cumple pues, una función política en el pensamiento de Gramsci, tanto en la medida en que prepara a los ciudadanos para ejercer un rol en la sociedad, dotándolos del nivel cultural y técnico indispensable para que sea reproducida la sociedad como, en la medida en que, como parte de la superestructura, se vuelve productora y transmisora de ideología. La escuela es uno de los principales medios a través del cual un Estado construye y difunde las costumbres, prácticas y actitudes que sostienen un específico tipo de

civilización. La profunda comprensión de este hecho constituye un importante aporte a la educación de parte del filósofo italiano.

Los educadores, como intelectuales orgánicos, tienen la tarea de consumir el nexo entre la instrucción y la educación. En el proceso de construcción hegemónica, la escuela actúa sobre un entramado de relaciones sociales, configurando un sistema de valores culturales activo y dinámico, en permanente transformación.

En este sentido, la educación posee un importante aspecto ético, el cual está definido por la norma de conducta que debe regir a la humanidad en términos genéricos. Existe, entre la moral y la política, una tensión dialéctica. En esta relación, el lugar predominante pertenece siempre a lo político, dada la imposibilidad para cada individuo de abstraerse de lo social. Por esta razón, la escuela opera desde una función ética y política, la cual le otorga la tarea de organizar los aspectos centrales dentro de la formación del Estado y, por tanto, dentro de la superestructura ideológica de la sociedad- en la formación de consenso hegemónico. Dicha tarea, en definitiva, se reduce a elevar formativamente a la

población al nivel correspondiente con las necesidades de las clases dominantes.

En ese sentido, una educación liberadora debe comprender un proceso gradual que busque estimular la personalidad de los grupos sociales en su totalidad, desde sus primeros años hasta la edad madura; especialmente la de los grupos explotados, marginados y subordinados dentro del capitalismo. La educación debe ser capaz de dotar a las personas de la capacidad de cuestionar la realidad, asumir liderazgo y crear nuevos argumentarios, propicios para el cambio social. Los estudios culturales cobran, al respecto, una importancia crucial. A lo largo de toda su obra, Giroux se ocupará de analizar sus distintos aportes, propicios para ser aprovechados por una pedagogía basada en la identidad y la representación. Una importancia particular cobrará en este punto Stuart Hall con sus investigaciones relacionadas con la génesis de la identidad y la conformación de subjetividades.

Stuar Hall y los estudios culturales

Stuar Hall es una de las figuras más importantes dentro de los estudios culturales. En él la cuestión de la identidad cobra una importancia central para entender la relación entre la cultura

y el poder. Para Hall la cultura es un terreno pedagógico y político estratégico; constituye el marco que posibilita imbricar lo político con lo pedagógico, considerando que nuestra forma de aprender está vinculada a determinados marcos de comprensión y representación y que son estos marcos los que hacen posible a los individuos participar y transformar las circunstancias ideológicas y materiales que configuran sus vidas (Giroux, 2003). Sus diversos estudios sobre la relación entre la cultura y el poder permiten entender la pedagogía como el resultado de determinadas luchas en torno a representaciones, identificaciones y modos de actuar concretos. La pedagogía, en cuanto lucha por las identidades, es fundamental para entender los procesos relacionados con las formas en las que se producen las ideas de la comunidad, la pertenencia al grupo, la responsabilidad cívica y la relación con el entorno social a partir de ciertas estrategias enunciativas específicas. Tales estrategias dependen en parte de los que Hall denomina la lucha por el «gobierno de la cultura». Una lucha relacionada con el control, la regulación y distribución de los recursos que median entre los individuos, sus

deseos, identidades y capacidades de acción (Giroux, 2003).

Desde hace algunas décadas, los debates en torno al concepto de identidad, han socavado progresivamente la noción de sujeto integral, originario y unificado. La crítica ha venido desde la filosofía, con su rechazo al sujeto racional cartesiano, hasta la crítica cultural apoyada en el psicoanálisis, los estudios del inconsciente y la formación de la subjetividad. Paradójicamente, este rechazo crítico de la idea clásica de identidad ha ido acompañado de una revalorización de su valor teórico.

Para Hall, las identidades surgen dentro de narrativas específicas, como resultado de prácticas discursivas y estrategias enunciativas específicas. Emergen en el juego de modalidades de poder, y por esta razón son el resultado de la dominación y exclusión. Precisan de lo que autores como Derrida, Laclau y Mouffe llaman un «otro constitutivo». Es ese «otro» concebido como una falta, permite la constitución de una comunidad con la que es fácil identificarse. Este cierre es lo que Stuart Hall denomina «sutura» (Hall, 2003). No se trata de una recepción pasiva de los valores y prácticas culturales de una

comunidad de parte del sujeto, sino más bien de una adopción temporal, siempre sujeta a negociación; el sujeto se construye al mismo tiempo que su identidad al insertarse en el campo social con el cual se identifica. Un campo social que es simbólico e ideológico. Aquel no es convocado sino investido en su posición, lo cual significa que la sutura es un proceso de articulación más que de cierre unilateral.

En el seno del marxismo, fue Althusser (2003) el primero que se preocupó por estudiar los mecanismos de subjetivación que hacen posible el despliegue del poder: la reproducción de las relaciones sociales de producción. En su trabajo *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, introduce el concepto de interpelación. En su consideración, los individuos son interpelados por una serie de aparatos ideológicos en los cuales se reconocen, haciendo posible la reproducción del sistema capitalista. El análisis de Althusser, sin embargo, no explica cómo es posible el reconocimiento para un sujeto que aún no ha sido conformado. El desarrollo del psicoanálisis y su aprovechamiento por parte de la teoría social ha ofrecido sugerentes respuestas a esta problemática. La ideología es eficaz porque conecta con los niveles

más elementales de la psique y las pulsiones. Esto vuelve necesario explicar el modo en que el sujeto se intercepta en el campo social que es, en definitiva, donde funciona la ideología. El término adecuado para ello es el de identidad.

La identidad es crucial para todo proyecto transformador. La política requiere de la movilización y esta solo es posible si es capaz de desarrollar vínculos afectivos de identificación. Hay que decir que no siempre esta identificación es un hecho consciente, y el potencial de su incidencia está en proporción inversa al grado de conciencia que tenemos de ella. Esto significa que los espacios políticos por excelencia son aquellos comúnmente tenidos por «despolitizados». Aquellos lugares en donde se comentan con la mayor inocencia y la menor sospecha, las situaciones que afectan la cotidianidad, constituyen los espacios en los cuales de manera acuciante se hace sentir el rasgo agencial de la ideología. Se trata de espacios en los que actúa «la normalidad», es decir, la identidad propia de una comunidad asumida con naturalidad, pero con un enorme peso político y pedagógico.

Los estudios culturales, al defender la cultura como un terreno de lucha y transformación, ponen en evidencia el carácter político y pedagógico de la cultura, ofreciendo la posibilidad de deconstruir el conocimiento histórico, desenmascarando los vínculos institucionales e ideológicos con las más diversas relaciones de privilegio y poder. Los estudios culturales también ofrecen la oportunidad de reconsiderar la relación entre la diferencia y su reconstrucción dentro de las subjetividades y los diversos grupos sociales, haciendo posible abordar el problema de la subjetividad sin eliminar la acción social o, dicho de otra manera, sin dejar de considerar el lado activo del individuo. La pedagogía pasa a ser considerada como una forma de producción cultural, centrada en la producción de conocimientos, identidades y deseos, sobreponiéndose de este modo a la noción de cultura como una cuestión de consumo y transmisión.

En la medida en que asumen sus propios presupuestos en lugar de suprimirlos, los educadores críticos pueden afirmar la educación en el terreno de las convicciones mediante formas de tratamiento ético que afrontan cuestiones propias de la vida cotidiana.

La dimensión educativa de la cultura emana, pues, tanto de su sentido ético como de las representaciones que infunde en la sociedad, mismas que constituyen las condiciones de aprendizaje, la capacidad de actuar y de representar sus experiencias cotidianas. La pedagogía es, para Hall, una práctica educativa que opera tanto dentro como fuera de las escuelas, expandiendo su alcance a través de múltiples lugares y esferas. Giroux tendrá muy en cuenta esto último y planteará la necesidad de desarrollar una «educación pública» desarrollada por medio de lo que denominará «esferas de oposición». En coherencia con ello, los profesores críticos pasan a ser concebidos como intelectuales públicos y transformativos.

Intelectuales públicos y esferas de oposición

Uno de los retos principales de la pedagogía crítica es la construcción de un lenguaje visionario, cuyo centro sea la igualdad, la libertad y la vida humana, como aspectos básicos para la democracia y la ciudadanía. Estos conceptos no deben abordarse de manera ahistórica, sino como formas concretas de lucha y prácticas sociales. De igual manera, el concepto de ciudadanía hace énfasis en la idea de ciudadano como

agente activo, redefinitorio del espacio público y la sociedad como tal. Se trata de desarrollar un lenguaje público que no solo haga eco de las voces silenciadas, sino que articule las demandas de libertad individual y el respeto por lo particular con las visiones de solidaridad y de la vida pública.

Giroux rechaza la noción conservadora de democracia como el respeto a la legalidad institucional y las normas jurídicas. El mismo rechazo merece, a su juicio, la noción individualista de la democracia como un asunto privado de respetos y deberes. Aquella supone más bien asumir la importancia de los antagonismos más fundamentales de parte de los diversos grupos subordinados, teniendo clara la importancia de la presión ejercida por sus luchas en la apertura de nuevos espacios para la expansión de los derechos humanos y la radicalización de la democracia. Implica entender a la sociedad de manera abierta, plural y fragmentada. La democracia debe ser vista como un proceso social activo, establecido sobre la base de una política participativa y robusta. De lo que se trata es de instaurar una ciudadanía activa, que no reduzca los derechos al ejercicio electoral, sino que los extienda a la

economía, el Estado y las más variadas esferas públicas¹.

Un concepto de ciudadanía de este tipo exige que sean reconocidas las diferencias propias de un pluralismo radical, no asentado en el individualismo posesivo, sino más bien en la existencia de diversos grupos sociales que asumen una conciencia pública basada en la confianza y la solidaridad como sostén de su vida común, sin dejar de reconocer que cada uno de ellos cuenta con un ethos propio. Evidentemente, para ello no basta con un lenguaje crítico, es necesario desarrollar en la misma medida un lenguaje de posibilidad, en el que se conjugue la resistencia y la oposición con la transformación y la construcción de un orden social nuevo.

El aprendizaje no solo debe conectar con los procesos dentro de las aulas, se ha de extender a la configuración de la vida pública y las relaciones sociales (Giroux, 1997). Las escuelas y universidades deben ser redefinidas como esferas públicas democráticas, cuyo papel principal descansa en la conformación de ciudadanos activos y en la consolidación

de ciudadanía crítica (Giroux, 2006). Instancias que, más que servir a la reproducción de las prácticas y lógicas sociales imperantes, nutran la alfabetización política y el compromiso moral. Esto implica asumir la labor de los profesores como intelectuales públicos, cuyas funciones rebasan los muros de los salones de clase.

Los intelectuales transformativos no operan desde una distancia legitimante de la separación entre los hechos y los valores. Conciben la importancia de la educación en cuanto discurso público y poseen un sentido de misión a la hora de ofrecer a los estudiantes lo necesario para convertirse en ciudadanos críticos. Se trata de intelectuales comprometidos, partidarios, más no doctrinarios, y activos en la configuración del currículum. Son conscientes de la importancia que tienen los mecanismos pedagógicos en la construcción del conocimiento y las subjetividades (Giroux, 1997). Los profesores transformativos, además, ofrecen sus ideas al público en un ambiente propicio

¹ Una referencia clásica a la noción de esfera pública puede encontrarse en Habermas (1994) donde la misma es definida como «aquellas organizaciones que, en contraposición a sociedades cerradas, son accesibles a todos» y

cuyo sujeto está compuesto por «el público como portador de la opinión pública, y la notoriedad pública está vinculada con la función crítica de aquella» P. 41-42.

al debate y están abiertos a la indagación crítica.

Giroux insistirá en la importancia de que los maestros empleen sus habilidades y conocimientos en alianza con los movimientos sociales y otros trabajadores culturales, haciendo de ese modo lo político más pedagógico y lo pedagógico más político. Esto implica, por un lado, desvelar los diversos mecanismos por los cuales el poder y la ideología intervienen en las diversas experiencias de la vida escolar, otorgando a los estudiantes la oportunidad de preguntarse cómo se constituyen los saberes, en cuanto a elaboraciones histórico-sociales, haciendo énfasis en sus vinculaciones con el poder. Como se ha visto a lo largo de este artículo, esta visión aborda a las escuelas como parte de una serie de mecanismos de producción cultural, lo cual hace impensable separar la labor educacional del trabajo cultural. La dimensión pedagógica del trabajo cultural hace referencia al proceso de crear representaciones simbólicas y a las prácticas dentro de las cuales aquellas son asumidas. El trabajo cultural conlleva la primacía de lo político y lo pedagógico. La pedagogía siempre se relaciona con el poder. Constituye una forma de producción cultural que tiene

lugar mediante diferentes mecanismos teóricos y prácticos necesariamente históricos y políticos (Giroux, 1997).

De modo que no se puede abordar la relación entre la política, la educación y la cultura como una cuestión contingencial. A partir de ello, el educador crítico puede comenzar analizando las distintas experiencias particulares, con el fin de evidenciar como tales experiencias se enmarcan dentro de relaciones de poder específicas, proporcionando además una base teórica para que los estudiantes comprendan y analicen sus propias voces y experiencias, como parte de una dinámica social más amplia.

En oposición a la reducción instrumental de la pedagogía a un método –que no posee lenguaje alguno para relacionar el yo con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía– la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder (Giroux, 2013b, p. 15).

Se trata de abordar las escuelas como esferas públicas de oposición que permitan desarrollar en los estudiantes formas de ciudadanía, que tengan su base

en la solidaridad y los principios de igualdad y libertad como preámbulos de una nueva forma emancipada de vida comunitaria. El esfuerzo debe estar orientado en establecer las bases para conformar esferas opositoras, tanto dentro como fuera de las escuelas, formando a su vez ciudadanos con capacidad para ejercer liderazgo moral y político al interior de la sociedad en su conjunto.

Hacer lo político, más pedagógico, implica desarrollar alianzas con diversos grupos y movimientos sociales que luchan por expandir la democracia y los derechos humanos bajo el supuesto de que «la educación se lleva a cabo en diferentes lugares fuera de la escuela» (Giroux, 2013b, p. 58). Dichas alianzas dotan a la educación de la oportunidad de abordar las preocupaciones generales de la sociedad, enriqueciendo y ampliando los conocimientos y experiencias de los maestros y los estudiantes, ensanchando de este modo los límites de la educación.

Referencias

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva visión.

Benjamín, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. En W. Benjamin, *Discursos interrumpidos, I* (174-191). Taurus.

Friedman, G. (1986). *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*. Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de los aprendizajes*. Paidós/M.E.C.

Giroux, H. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Editorial Paidós.

Giroux, H. (2000). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata, S. L.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2008). *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la Alianza Militar-Industrial-Académica*. Ministerio para la Educación superior.

- Giroux, H. (2015a). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, (2), 15-27.
- Giroux, H.A. (2015b). Cambiando el guión: repensando la resistencia de la clase obrera. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJ)*,4(2),100-107.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2013a). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis educativa*, 12(1-2),13-26.
- Giroux, H.A. (2013b). *Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. Con-Ciencia Social*, (17),55-71.
- Giroux, H.A. (2016). *La educación superior y las políticas de ruptura. Revista Entramados- Educación y Sociedad*, (3),15 - 26.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 3). Ediciones Era S.A. de C.V.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 2). Ediciones Era S.A. de C.V.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 4). Ediciones Era S.A. de C.V.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Editorial Gustavo Gili, SL.
- Hall, S. (2003). *¿Quién necesita identidad?* En Hall, S y du Gay, P. (Comp.), *Cuestiones de identidad* (13-39). Amorrortu editores.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría tradicional y teoría crítica*. En M. Horkheimer, *Teoría crítica* (223-271). Amorrortu Editores.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta.
- Jarpa, C. G. (2015). *Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. Cinta moebio*, (53),124-134.

Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales* (11-40). CLACSO.

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de pedagogía crítica* (2), 19-27.

Marcuse, H. (1993). *El hombre Unidimensional*. Editorial Planeta.

Schlick, M. (1965a). *¿Qué pretende la ética?* En A. J. Ayer, *El positivismo Lógico* (251-268). Fondo de Cultura Económica.

Schlick, M. (1965b). *Sobre el fundamento del conocimiento*. En A. J. Ayer, *El positivismo lógico* (215-232). Fondo de Cultura Económica.



PAUL ALMEIDA. OLAS DE MOVILIZACIÓN POPULAR: MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL SALVADOR, 1925-2010. UCA EDITORES.

Fecha de recepción: 19 de abril de 2023/ fecha de aceptación: 20 de enero de 2024

Luis Antonio Tobar Quintero¹

Contextualización y presentación del libro

Olas de movilización popular en El Salvador, presenta un recorrido histórico por los tres grandes ciclos de movilizaciones en El Salvador, tomando en cuenta, la apertura del Estado para la organización de movimientos sindicales y partidos políticos. Utilizando una categoría política, que el autor denomina como oportunidades políticas o apertura del Estado a aquella etapa, donde se produce un mayor ciclo de protestas o demandas en contra del Estado y el cierre de las mismas, cuando utilizando la represión se coarta el derecho de protesta en los movimientos sociales.

Propósitos del autor

La tesis planteada por el autor es que, en los regímenes autoritarios, los interludios de liberalización política fomentan en los grupos de la sociedad civil, la iniciativa de formar organizaciones para defender sus intereses y expandir sus beneficios. La apertura del Estado tiende a que los diferentes movimientos sociales expresen sus demandas y puedan movilizarse.

Otra tesis expuesta por Almeida, al analizar ocho décadas de la historia de la protesta popular le ha permitido identificar, que la movilización, la protesta y el conflicto social que emergen durante la liberalización tienen rasgos reformistas y estrategias pacíficas y defensivas, aunque puede ser disruptiva en diversos grados. La unión entre los diferentes grupos hace que las demandas que se le exigen al Estado puedan ser escuchadas.

¹ Lic. en Sociología, Maestro en Estudios de Cultura Centroamericana, Opción Literatura, investigador del grupo de trabajo Historia y coyuntura: perspectivas marxistas de CLACSO. Jefe de la Biblioteca FMOcc|

Tesis principales del autor

La primera tesis planteada por el autor, parte de estudiar tres ambientes políticos distintos que impulsan las olas de movilización popular a gran escala y sus modalidades en el sur global, durante el siglo XX e inicios del XXI: el primero es la movilización inducida por la liberalización, principalmente el autor analiza el periodo de la época de finales de los años 20, cuando se dio una apertura institucional a las organizaciones sociales; bajo estas condiciones, una multiplicidad de actores presiona al Estado para la obtención de nuevas ventajas y beneficios, utilizando tácticas más ordenadas y no violentas.

El segundo factor de protesta analizado en este capítulo parte de la movilización inducida por la intimidación, esto se da cuando las organizaciones contestatarias radicalizadas emplean formas de protesta más disruptivas y violentas, como canales institucionales para impedir el menoscabo de sus derechos y la represión estatal disminuye la credibilidad del gobierno nacional. Bajo esta lógica, el Estado, comienza a poner ciertas barreras para atender las demandas de los sectores organizados.

La segunda tesis planteada, parte de cómo el periodo de liberalización de finales de los años 20 fomentó o provocó el apareamiento de muchas organizaciones civiles, es decir, que el acceso institucional de parte de estas organizaciones causó que logran consolidarse. Pero a este periodo de liberalización le sigue el de la intimidación o represión por parte del Estado a las organizaciones civiles, lo cual generó que estas bajaran su intensidad en las demandas hacia el Estado, debido al cierre del acceso institucional.

Por ello, los episodios de movilización popular que se dan en este periodo presentan algunas limitaciones importantes, aparecen como una versión condensada de los eventos que se desarrollan entre 1962-1981. La movilización por intimidación caracteriza a esta época, según el autor, debido a la constante represión ejercida por el Estado; esto implicó una radicalización de las organizaciones civiles. El autor plantea que el levantamiento masivo del 32 representó una de las más grandes revueltas ocurridas en Latinoamérica durante el periodo de gran depresión económica. De 1930 a 1932 se registró la mayor ola de movilización popular por

métodos violentos, esto debido a la aparición de amenazas cada vez más represivas.

Las organizaciones civiles, que siguieron en la lucha durante el proceso de intimidación, aprovecharon las pequeñas grietas dejadas por el Estado y continuaron ejerciendo la protesta mediante vías disruptivas. Entre las organizaciones de la época están el PCS, FRT, SRI etc.

La tercera tesis planteada por Almeida, parte de que hay una reapertura en el proceso de liberalización del Estado, esto permitió que las organizaciones sociales pudieran expresar sus demandas y participar en cierta medida en las elecciones. Los tres sectores más beneficiados por esta lógica fueron: (1) el sector laboral, (2) el sector educativo y (3) el sector eclesiástico.

En el sector laboral, la apertura del Estado significó la reactivación del código laboral y la reactivación de una serie de confederaciones sindicales clandestinas: CGTS y CGS, las cuales generaron la formación de otras organizaciones laborales y sindicales, tales como: FUSS, STISSS, STUS, SETA, FESVIAVTCES, UNOC y FESINCONSTRANS. Otro beneficio para este sector fue la Ley de

Creación de los Tribunales de Trabajo, durante la breve junta progresista de los 60. Así también, se institucionalizó el reconocimiento de los derechos laborales con la creación de la Ley de Conflictos Colectivos de Trabajo (1961).

En el sector educativo, quien generaría la mayor ola de oposición sería la Universidad de El Salvador, cuyos estudiantes habían participado en las olas de protestas desde los años veinte. Así, el gobierno le concedió a la UES una mayor autogestión con muy poca interferencia del mismo. Además, durante este tiempo la matrícula de la universidad incremento enormemente. Entre 1960 y 1971, la población universitaria creció de 2,229 a 12,392 estudiantes. También es muy importante mencionar la fundación de la universidad jesuita (UCA) en 1965, que con capital gubernamental alcanzó un nivel de 1,300 estudiantes para 1970.

En el sector eclesiástico, la liberalización y la movilización se generaron desde el campo. En 1968 el gobierno reconoció legalmente el programa cooperativo de la iglesia católica, FUNPROCOOP, así como el programa de la AIFLD conocido como la Unión Comunal Salvadoreña (UCS). El

gobierno, la iglesia y las agencias internacionales ahora capacitan y fomentan la organización cooperativa, económica y social en comunidades campesinas selectas.

En cada cooperativa, de manera individual, los campesinos asignados a estas desarrollaban habilidades útiles para las actividades de cultivo y los negocios, mientras que al mismo tiempo recibían entrenamiento para la organización comunitaria y el conocimiento de los derechos civiles. Por lo tanto, el sistema electoral que se estaba abriendo añadió otra capa de presión en el Estado para sostener el acceso institucional en los sectores laborales, educativos y eclesiásticos. El periodista Ítalo López Vallecillos, caracterizó al nuevo sistema electoral como el componente clave de la apertura política en el sistema de gobierno salvadoreño, para el periodo comprendido entre 1964-1972.

La cuarta tesis parte de como en un periodo de liberalización caracterizado por la apertura institucional, de repente cambió a una ola de movilización incentivada por el fraude de 1972 y la represión del Estado. En febrero de 1972, la coalición de la oposición ganó las

elecciones, pero el PCN a través del CEE cometió fraude electoral y le negó la victoria. Este acontecimiento ocasionó un malestar en la población y provocó una serie de movilizaciones en contra del gobierno.

Durante esta época la erosión a los derechos humanos fue una acción cometida por las fuerzas de seguridad. El gobierno militar del PCN mantuvo bajo terror a todo el país, sin embargo, las organizaciones que nacieron bajo el periodo de la liberalización sobrevivieron y siguieron exigiendo un proceso de apertura más democrático. Estas organizaciones remanentes de la liberalización, aportaron los bloques con los que se construiría una infraestructura organizacional más radical y revolucionaria que emergió de mediados a finales de la década de los setenta.

Para finales de 1974, la Universidad de El Salvador contaba con al menos tres organizaciones estudiantiles radicales al interior de sus fronteras: el FAU, el FUERSA y los UR-19. En esta época el incremento de los precios del consumidor y el acceso a las tierras fueron dos de los problemas económicos atribuidos al Estado. El incremento de los

precios y el acceso a las tierras motivaron una nueva ronda de acción colectiva a mediados de los años setenta. La respuesta represiva del estado a estas actividades impulsó la radicalización de las organizaciones cívicas.

La protesta popular radicalizada que hizo erupción entre 1977 y 1980, ofreció un ejemplo de primer orden de una ola de descontento inducida por la amenaza represiva e impulsada por la intimidación gubernamental. Por lo tanto, entre 1976 y 1981, los militares cerraron completamente el proceso electoral; por ende, la organización radical de la sociedad civil que se estaba dando a finales de la década de los setenta ocurrió en el contexto de un gobierno militar que no se restringía ante nada y que carecía de responsabilidad pública, dado que no existía ninguna oposición electa en la legislatura o en los gobiernos locales.

La quinta tesis de la que parte el autor es la movilización impulsada por la globalización en El Salvador, en el marco del neoliberalismo. El principal sector que llevo a cabo acciones de protesta fue el sector salud, quienes se manifestaban en contra de la privatización de la salud. En San Salvador, el 23 de octubre de 2002,

aproximadamente 200, 000 personas se vistieron de blanco de pies a cabeza y/o se pintaron el cuerpo con ese color, para participar en una marcha blanca en contra de la privatización del sistema de la salud pública (Almeida, 2010, p. 307).

Así sucesivamente, durante los siguientes meses se desató una serie de huelgas de hambre, protestas, huelgas laborales y docenas de personas salieron a la calle. Según el autor, esta protesta fue de las más grandes en la región latinoamericana de los últimos tiempos, debido a la gran capacidad de movilización de diversos sindicatos que se solidarizaron con la causa. El periodo de 1999 al 2003 significó un triunfo para el sector salud, en esto también el papel de la oposición tuvo mucho que ver, debido a que el FMLN ganaba más peldaños en la asamblea legislativa y los concejos municipales.

Para finales de 1999, en el marco de una nueva modalidad de movilización impulsada por la globalización, los grupos de la sociedad civil salvadoreña lanzaron la cuarta ola más importante de descontento popular que se daba desde finales de los años veinte, respecto a la privatización de la salud pública,

especialmente con el seguro social. Por ello, estas movilizaciones, en comparación a las del siglo pasado en El Salvador, se dieron en condiciones del flujo pacífico, como consecuencia de la firma de los acuerdos de paz en 1992.

Valoraciones críticas de la obra

En la obra, el autor, establece tres grandes fases de movilización en tiempos de apertura democrática del Estado hacia las organizaciones sindicales. La primera a finales de los años veinte, la segunda en la década de 1960 y post acuerdos de paz, que se comprueban con el surgimiento de partidos políticos, sindicatos y otras organizaciones. Sin embargo, en tiempos de represión las demandas y movilizaciones populares aumentan en contra del Estado, lo que se comprueba con una serie de movilizaciones ocurridas al final del periodo llamado martinato y las que sucedieron durante la época 1972-1980. Por lo tanto, en la variabilidad de las demandas influyen elementos de apertura y represión y la última fase que el autor llama movilizaciones por la globalización, se tiene contabilizado que la única gran movilización contra el Estado fue la privatización de la salud de 1999 al 2002.

Incluso en el periodo 2003-2010 la baja de las demandas, mediante la protesta social, fue mínima en comparación con otros periodos. Esto indica que probablemente la solución de los conflictos se resuelva institucionalmente o muchos de los líderes sindicales hagan acuerdos con los titulares de los ministerios y otras instituciones, lo cual explique la tendencia a la baja de los mismos. Asimismo, los mecanismos de represión del Estado, pueden resultar eficaces a la hora de contener las protestas y la capacidad del éxito concebida por los movimientos tienda al fracaso. A la vez, la demora en la respuesta del Estado, puede debilitar las estructuras organizativas y bajar la moral de los participantes. Estas, entre otras variables, se hace necesario evaluar a la hora de establecer las condiciones para movilizarse en tiempos de apertura del estado, las cuales pueden contribuir a generar un descontento en grandes masas de población, para que sus demandas sean escuchadas y cuya respuesta sea de inmediato. Además, dependerá de la alianza entre sectores que logren conectar diferentes movimientos sociales. **Referencias**

Almeida, P. (2011). *Olas de Movilización Popular: Movimientos Sociales en El Salvador, 1925-2010*. UCA Editores



REMI

*Revista Multidisciplinaria
de Investigación*