



# PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

# Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación semestral | Vol. 19 Número 37 | enero-junio 2022 | ISSN 18144144



**Consejo editorial**

**Comité asesor:**

David Álvarez, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Kiero Guerra Peña, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España

**Dirección general:**

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

**Dirección editorial:**

Florlena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

**Comité científico evaluador:**

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Aida Consuelo Hernández, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; Aurea Maisonet Rodríguez, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinar de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elpidio Canela, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Enrique Sánchez Costa, Universidad de Piura, Perú; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Esther López, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ibeth Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Joan Enric Campà, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Julio Valeirón, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Leyda Brea, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad ORT Uruguay, Uruguay; Luisa Taveras, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Mu-Kien Sang Ben, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Roque Santos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Susell Gómez, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Waldemiro Vélez, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

**Corrección de estilo:**

Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

**Cuidado de edición:**

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

**SopORTE técnico:**

Rafael Dorville Collado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

**Fotografías e ilustraciones:**

Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

**Diseño y diagramación:**

Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El **Cuaderno de Pedagogía Universitaria** es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

## CONTENIDO

5

Editorial

### ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

8

Transdisciplinariedad en los Estudios Generales para la praxis de la democracia

[María Elena Córdoba](#)

19

Los Estudios Generales, punto de apoyo para re-mover la democracia actual

[Fernando Ferrán](#)

31

Educación filosófica y ciudadana: La vocación política de los Estudios Generales

[Joan Enric Campà Molist](#)

36

La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática

[Julio V. Montalvo del Valle](#)

47

El colonialismo y la colonialidad curricular en los estudios generales: apuntes para una discusión

[Carlos Sánchez Zambrana](#)

60

Reflexiones trans para la educación descolonizadora de/mediante los estudios literarios en la educación general

[Natalia Santos Orozco](#)

69

El diálogo interdisciplinario como estrategia para la integración de las disciplinas humanísticas en el curso Español II

[José Alejandro Rodríguez Núñez](#)

75

La novela histórica como herramienta interdisciplinar en los Estudios Generales

[Genarina Mercedes Caba](#)

83

Reflexiones didácticas para el análisis de los actos de habla descorteses en la red social Twitter

[Faustino Medina](#)

91

Comparación del aprovechamiento en conocimiento y comprensión alcanzado por estudiantes “non-STEM” en un curso de ciencias

[Carlos Ayarza-Real](#) y [Gerardo Arroyo-Cruzado](#)

99

Aula invertida, TPACK y TIC: un camino hacia el aprendizaje

[Edwin Paniagua](#)

# CONTENIDO

---

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

115

Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación  
Enrique Sologuren, Bárbara Echard, Dangelo Luna, Francesca Grez, María Paz Beltrán,  
Marcia Valenzuela

---

133

La argumentación como estrategia para el desarrollo de competencias fundamentales en docentes en formación  
Carlos Arturo González Lara, Adriana Juliet Serna Jaramillo

---

144

Adaptación y evaluación psicométrica de la escala de Identificación Organizacional con Centros Educativos en estudiantes de ingeniería chilenos  
Jorge Maluenda-Albornoz, Ana B. Bernardo Gutiérrez, Alejandro Díaz-Mujica  
Diego Chacano Osses

---

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

157

Reseña del libro Manuel Maceira en Santo Domingo. La escritura científica. Wilfredo Mora García (2020). Editora 12 de Octubre. 79 páginas.  
Rafael Bello Díaz

---

160

PASOS Y HUELLAS  
Entrevista al Dr. David Álvarez Martín

---



**Susell Gómez González\***

Coordinadora de  
Estudios Generales  
Instituto Tecnológico de  
Santo Domingo (INTEC)  
[susell.gomez@intec.edu.do](mailto:susell.gomez@intec.edu.do)



Esta edición no. 37 del Cuaderno de Pedagogía Universitaria, además de otros artículos propios de nuestro alcance, está dedicada a publicar parte de las ponencias ofrecidas en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual), celebrado en junio 2021 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y auspiciado por Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

## Editorial

# EXPERIENCIAS Y RETOS EN LOS ESTUDIOS GENERALES. BREVE ACERCAMIENTO DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Los Estudios Generales revisten importancia e interés en el contexto universitario del continente. No obstante, las corrientes de análisis y pensamientos promovidos por esta mirada transdisciplinar con autonomía y voz propia encuentran, en ocasiones, resistencia y desarrollos disciplinares amparados en prácticas parceladas legitimadas.

La formación transdisciplinar de los Estudios Generales es un tema de gran interés, por lo que ha convocado una ola de artículos académicos y revisiones científicas. Rememorar estos esfuerzos incluye presentar autores tales como Manuel Maldonado, Waldemiro Vélez, David Álvarez, Enrique Mata Riera, María Elena Córdoba, Jorge Rodríguez Beruff, Ángel Quintero, Fidel Tubino, Pablo Quintanilla, Marino Grullon, Elvia Ojeda, entre otros, que, sin duda, constituyen la voz cantante para el posicionamiento del pensamiento latinoamericano, con énfasis en la formación general. Muchos de estos estudios ubican el tema de la

transdisciplinariedad como una línea de proyección hacia la complejidad en los contextos socioculturales con una mirada crítica y exhaustiva sobre las prácticas docentes universitarias, fortaleciendo con mayor intención la concepción de una formación integral.

Uno de los principales esfuerzos para impulsar la educación general transdisciplinar ha sido la creación de la Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG), cuya misión es aunar fuerzas para pasar de la inercia institucional a la práctica consciente. Sin embargo, aunque se reconozca la presencia oportuna de esta visión universitaria de alto alcance, la praxis indica, en algunos casos, brechas que, sin lugar a dudas, son oportunidades de mejoras. Por lo anterior, y pese a múltiples experiencias, es un imperativo ir más allá del discurso oficial de una o varias reformas curriculares para el ejercicio transdisciplinar. Esto corrobora una marcada existencia de redefiniciones curriculares que no siempre están amparadas bajo la mirada funcional

\* Lic. en Estudios Socioculturales. Coordinadora de Estudios Generales – Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)  
Para contactar a la autora: [Susell.gomez@intec.edu.do](mailto:Susell.gomez@intec.edu.do)



y estratégica, coherente y oportuna al resto de las instancias universitarias: la emergencia de una coordinación de Estudios Generales, supeditada en algunos casos a áreas académicas varias, con la modalidad de agrupaciones disciplinares que retoman los paradigmas formativos del ciclo básico.

Resulta ambicioso definir experiencias de un proceso que se reconstruye contextualmente y es múltiple de acuerdo a los escenarios en los que se presenta. En un primer lugar, se constata el desarrollo de conceptos y aproximaciones presente en libros, compendios, artículos científicos, memorias de la realización del simposio y, por consiguiente, la legitimización de estas fórmulas, esto es, el punto de partida para hablar de experiencias. De todo esto deviene la conformación de la RIDEG como principal exponente de estas inquietudes, con recursos conceptuales y prácticos que hoy día son de obligada consulta en cualquier institución que decida proyectarse desde esta perspectiva. De igual forma, para asumir la relación formación general transdisciplinar hay todo un recurso teórico, ampliamente difundido, revisitado, comparado, publicado, que permite a los investigadores establecer los términos y replantearlos de acuerdo a los contextos reales en los que se desarrolla el proceso académico universitario, identificando su unívoca e inherente relación.

En apoyo a la búsqueda conceptual sobre el fin de los Estudios Generales se promulgan espacios de debate, se abren las dinámicas institucionales a nuevos retos y se logra proyectar la formación general en una idea que va más allá de completar un pensum, sistematizar contenido de la enseñanza precedente, o, simplemente, que el alumno adquiera sus créditos indispensables. Sino que, la misión de los Estudios Generales será "...proporcionar a nuestros alumnos una formación integral que articule lo humanístico, lo científico, lo artístico y lo tecnológico, de manera que ellos puedan estar en condiciones de transformarse a sí mismos, así como la sociedad y el mundo que los rodea" (Quintanilla, 2015, p. 4). El mismo autor anteriormente citado resume que el objetivo último de los Estudios Generales en la formación universitaria sería investigar temas que tienen que ver con el valor, analizando y cuestionando también lo valioso y significativo a través de los tiempos. (Quintanilla, 2015).

Pese al amplio campo de conceptualización sobre el deber ser de Estudios Generales constituido en documentos y conferencias, es posible que el componente transdisciplinar quede en el apartado de las formulaciones, sin embargo, la práctica y la gestión no son su mejor reflejo. Por lo cual, es necesario establecer dónde se está y a qué se aspira. De ahí surge la inquietud: ¿Qué experiencias y nuevos retos se presentan en la formación transdisciplinar de los Estudios Generales como base para la gestión y funcionamiento de esta área en la estructura universitaria?

En cuanto a las experiencias enunciadas en la pregunta, ellas son parte del gran y primer reto que inició con replantearse la formación general. Luego, el siguiente paso consistió en interiorizar la necesidad de la humanización del egresado, más allá de las artes y las letras y, por último, enfrentarse a la especialización reduccionista que permea el ciclo universitario. A estos pasos se sumó la definición de una gestión y su debida estructura, la definición de alcances y la adecuación de los reglamentos docentes a partir de nuevas funciones incorporadas.

Ahora, ante el sintagma 'nuevos retos' entendemos que no son nuevos, sino que se redimensionan trayendo cada circunstancia de acuerdo a las prácticas establecidas. Proceden de implementar las políticas curriculares a los contextos sociales, culturales, políticos, en los que se desarrollan nuestras universidades. No se encuentra una receta única en las gestiones consultadas, como tampoco una forma unívoca para hacer las cosas. Es por ello que, a pesar de logros innegables, se presentan interrogantes que ubican intrínsecamente una realidad que subyace en la praxis del día a día en la gestión y los procesos que se diluyen en el hacer por hacer.

En tal caso, se vuelven experiencias y logros innegables, pero, sigue latente la inquietud: ¿Son las áreas-facultades de nuestras universidades expresión de la concepción de formación general o siguen siendo espacios donde se fragmentan las asignaturas en escenarios disciplinares atendiendo a una estructura que no cambia aun con la transición curricular? De igual forma: ¿Qué tipo de capacitación y formación a los actores clave estamos ofreciendo hacia el ideal que aspiramos? Y, ¿nuestras prácticas y reglamentos son la expresión de la visión y

objetivos que como universidades estamos trazando en pos de esa formación general integral? Por último, ¿Existe una visión real y oportuna de los Estudios Generales, o los cambios curriculares son la moda universitaria epidérmica que no cala en la funcionalidad operante diaria de las instancias que comparten esta responsabilidad?

Nuestras áreas-facultades, instancias y actores clave de la gestión podrían adolecer de una expresión sincera y consciente, no tanto de la concepción de formación general, sino de la aplicabilidad desde un pensamiento complejo, abierto, flexible, dispuesto al cambio y receptivo, por lo que es evidente encontrarnos con las formas y estrategias que forman parte de una cultura heredada y asumida en materia de gestión. En contraposición, los Estudios Generales deberían tener vida propia, deben ser un escenario ideal donde funcionen sus comunidades científicas y académicas, con espacio al debate y al diálogo. Además, debe ser un espacio curricular donde se efectúe el rediseño de programas, intercambio, vinculación y relación con la vida universitaria y que mantenga una relación directa con el contexto de la nación y sus políticas. No podemos cambiar el currículo sin la responsabilidad de la formación y cambios que devendrán con este.

Este ejercicio de reflexión incluye a todos y, por tanto, implica una coherencia entre los planes de estudios, las asignaturas y la gestión universitaria y no pretende des-construir las experiencias, sino establecer una reflexión sincera desde la praxis, lo que conlleva una revisión interna. No podemos obviar que hay un claro entendimiento en muchas de nuestras universidades de los Estudios Generales, pero se debe ser más explícito en los procesos. Los cambios curriculares no deben ser epidérmicos, sino que calen profundamente en la funcionalidad operante diaria de las instancias que comparten esta responsabilidad. Por lo que, es importante impulsar reformas que se socialicen y se retroalimenten de sus contextos y con sus actores clave. En consecuencia, el docente de Estudios Generales ha de sentir que pertenece, pero para ello debe primero la institución responsabilizarse de adecuar las vías para que esto llegue a feliz término y procurar la formación permanente de este grupo sensipensante.

Es de todos sabido que las instituciones en sus modos de operar han de ser el reflejo de la tarea de formalizar la enseñanza general como un componente innegable y así debe ser explicado, abordado y desarrollado desde y para los actores clave (alumnos, profesores, coordinadores, decanos, personal que interviene en el proceso de selección, registro, vida universitaria, etc.). Pero, además de colocar este ciclo en su estructura formal, deben permanecer reflexionando: ¿Cómo lograr la transdisciplinariedad en la gestión de Estudios Generales? ¿Es posible? Definitivamente que sí, sin embargo, lograrlo implica que todos los involucrados asumamos de forma consciente la misma y le demos paso, perdamos el miedo a dejar de ser protagonistas y pasemos a ser mediadores. Para que se logre, debemos permitir que las necesidades socioculturales de nuestros alumnos signen el camino. Hagámoslo a la inversa, estudiemos el contexto y luego proyectemos la gestión de programas que se parezcan más a nuestro tiempo y que se acerquen a ese ideal humanístico, con una flexibilidad y alcance que revista esa bienvenida que se espera de los Estudios Generales en la universidad. En definitiva, “las buenas universidades se distinguen, no solo por sus aportaciones a la investigación, sino por la formación humanística que proveen a sus estudiantes”. (Rodríguez, 2010, p. 10).

### Referencias bibliográficas

- Quintanilla, P. (2015). Conocimiento, competencias y habilidades. Pontificia Universidad del Perú. Sobre formación permanente y docencia en los Estudios Generales. *Documentos* 22. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. ISSN: 03789656X
- Rodríguez, J. (2010). Los estudios generales en la Universidad de Puerto Rico: notas sobre un cambio curricular. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. Año 7. N. 14, julio – diciembre. Santiago, República Dominicana/ pp.6-10. <https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuaderno-pedagogia/Cuaderno-dePedagogiaNo14.pdf>

# Transdisciplinariedad en los Estudios Generales para la praxis de la democracia<sup>1</sup>

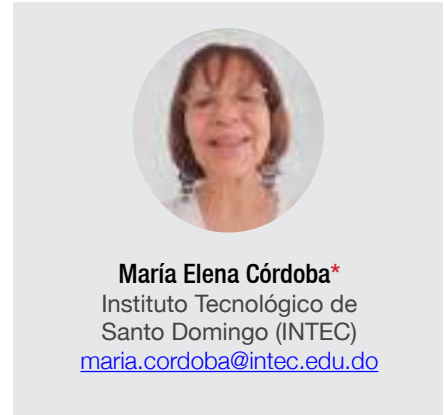
## *Transdisciplinarity in Liberal Arts for the praxis of democracy*

Recibido: 17 de octubre de 2021 | Aprobado: 23 de noviembre de 2021

### Resumen

Este ensayo pretende enfocar cómo los modelos educativos influenciados por la fragmentación del conocimiento han ido convirtiendo la educación en un diseño que nos aleja de poder comprender los problemas complejos de la actualidad. Además, se puede observar que están más orientados a responder a las necesidades del mercado, de tal forma, que se han descuidado aspectos fundamentales en la formación del ser humano y aquellos que propician la promoción y sostenimiento de la democracia. Este documento ofrece una mirada a algunas deficiencias percibidas y cómo un diseño transdisciplinar de Estudios Generales puede transformar la educación y ser un puente para la praxis de la democracia. La educación es el medio idóneo para afianzar el ejercicio de la práctica democrática, en ella se gesta el desarrollo de personas con capacidad de debatir, con el propósito de lograr el fortalecimiento de dicha práctica. Es a través de la educación que se puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el devenir social. Para ello, es necesario entender las deficiencias y orientar los esfuerzos para recuperar el rol de la educación en beneficio del bien común y por ende de la democracia. Mediante el desglose del tema “Transdisciplinariedad en los Estudios Generales para la Praxis de la Democracia” se enfocan los siguientes subtemas: ¿Qué es la educación?; Convergencia entre democracia y educación; La educación como mercancía y El papel de los Estudios generales en el fortalecimiento de la democracia, para tratar de responder la pregunta: ¿Cómo pueden los Estudios Generales, sustentados en un enfoque transdisciplinario, favorecer la praxis de la democracia?

**Palabras clave:** Estudios Generales, transdisciplinariedad, democracia



<sup>1</sup> Ponencia presentada en junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Docente Investigadora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Tiene estudios en Psicología, Maestría en Educación Social y Animación Sociocultural y en Arteterapia Integrativa, Doctorado en Educación. Su línea principal de Investigación está centrada en Ciencias Sociales, Estudios Generales y Transdisciplinariedad. Para contactar a la autora: [maria.cordoba@intec.edu.do](mailto:maria.cordoba@intec.edu.do) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8827-457X>



## Abstract

*This essay aims to focus on how educational models, influenced by the fragmentation of knowledge, have been turning education into a design that takes us away from being able to understand today's complex problems. In addition, it can be observed that they are more oriented to respond to the needs of the market, in such a way that fundamental aspects have been neglected in the formation of the human being, and those that favor the promotion and maintenance of democracy. This document offers a look at some perceived shortcomings and how a Transdisciplinary Liberal Arts design can transform education and be a bridge to the praxis of democracy. Education is the ideal means to strengthen the exercise of democratic practice, in it the development of people with the ability to debate is gestated, with the purpose of achieving the strengthening of said practice. It is through education that it is possible to respond to the needs detected in the social evolution. Above all to strengthen it and make it a stronger core over time, conditioning itself to future needs for its maintenance. For this, it is necessary to understand the deficiencies and guide efforts to recover the role of education for the benefit of the common good and therefore democracy. By breaking down the topic "Transdisciplinarity in Liberal Arts for the Praxis of Democracy" the following subtopics are focused: What is education?, Convergence between democracy and education, Education as a commodity and The role of Liberal Arts in the strengthening democracy, to try to answer the question: How can General Studies, based on a transdisciplinary approach, favor the praxis of democracy?*

**Keywords:** Liberal Arts, transdisciplinarity, democracy

## Introducción

La educación como proyecto para enseñar a pensar y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, en teoría está muy bien explicado. Sin embargo, es difícil llevarlo a la práctica porque casi la totalidad de los actuales diseños educativos mantienen la fragmentación del conocimiento y no reconocen la complejidad y la incertidumbre. Esto se considera indispensable para la comprensión de la realidad. Con frecuencia responden a las necesidades del mercado y resultan convenientes para la formación de sujetos adaptados a la sociedad.

El humanismo y la filosofía desaparecieron de los currículos a la par que afloró la generación de jóvenes que ni estudian ni trabajan, que cambian de carrera varias veces, que abandonan carreras, como respuesta a un modelo neoliberal con acrecentamiento de la pobreza material y la pobreza simbólica, reflejada en la dificultades para la capacidad de abstracción, de comunicación y problemas de identidad. Es la cultura de la confusión, pues, con frecuencia los jóvenes no saben para dónde van, ni quiénes son, o qué quieren hacer con su vida. Morín (2011) dice al respecto:

Con la marginación de la filosofía y la literatura, en la educación es cada vez más precisa la

posibilidad de enfrentarse a los problemas fundamentales y globales del individuo, del ciudadano, del ser humano. Para poder plantear estos problemas es necesario reunir una serie de conocimientos separados en disciplinas. Se exige, así, una forma más compleja de conocer, de pensar. Mientras no relacionemos los conocimientos según los principios del conocimiento complejo, seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto. (p. 148)

La cultura de la inmediatez, líquida, como le llama Bauman, se caracteriza porque no existe verdadera democracia ni valores donde importe el otro, prima el individualismo, nada dura. La juventud no lee, ni un WhatsApp si es largo se lee. Al no leer, se tiene una comunicación empobrecida; se habla poco; se escribe poco; lo cual contribuye a mantener la pobreza simbólica. Podría llamarse a esta sociedad: "la sociedad del cansancio", "del puro presente". En tal escenario los jóvenes terminan construyendo "el yo" rápidamente, sin esperar, en una confusión total entre lo público, lo privado y lo íntimo, debido a la falacia que hay detrás de muchas supuestas informaciones que se dan por las diferentes redes sociales y a esta necesidad de estar expuestos en

todo lo que se hace, porque si no se muestra, no existe. Con un exceso de virtualidad y falta total de vincularidad.

En este escenario falta sentido real de comunidad, de responsabilidad social, todo acontece desde la individualidad. Las características de esta sociedad del consumo y el cansancio impiden el desarrollo del espíritu democrático y solidario y esto es así porque el modelo neoliberal representa la cara opuesta a la equidad y la justicia. Por ello, la propuesta que aquí se presenta consiste en rescatar el sentido democrático de la sociedad y la defensa del bien común a través de la integración de saberes, cosmovisiones, aceptación de la complejidad y la incertidumbre, entre otras características de la transdisciplinariedad, indispensable para el desarrollo de los Estudios Generales, a través de lo cual se podría recuperar el sentido de comunidad. Complementando lo dicho, Nicolescu (1996) plantea que la perspectiva transdisciplinaria resulta necesaria si consideramos los importantes derroteros que nos presenta la complejidad del problematizado mundo en que vivimos.

## 1. ¿Qué es la educación?

La educación puede ser entendida de distintas maneras, algunas posturas dan prioridad al proceso educativo, unas al producto final de la educación, otras a las habilidades que desarrolla, en fin, hay diversas formas de concebirla. Si tomamos en cuenta la postura de Rawls (2002), en Lagomarsino et al. (2019), la define como el desarrollo y el entrenamiento de habilidades y aptitudes, enseñanza cívica, constitucional, y medio para la educación, al relacionarla con la cooperación y la colectividad.

Así mismo, Lagomarsino et al. (2019) expresan que el rol de la educación es guiar y formar al individuo a lo largo del tiempo, y de allí considera su importancia en la construcción de las consciencias ciudadanas. Partiendo de esta última premisa, es posible reflexionar que la educación es el medio idóneo para lograr fortalecer la democracia a través de la formación de personas que estén equipadas con las habilidades que les permitan debatir sobre el mejoramiento del mismo sistema. Y, sobre todo, fortalecer la democracia a través del tiempo, considerando las adaptaciones necesarias a los cambios que se dan en cada época.

En la misma línea, Morin (2011) plantea lo siguiente sobre la educación:

La enseñanza actual proporciona conocimientos sin enseñar qué es el conocimiento. No se preocupa de conocer qué es conocer, es decir, no estudia los dispositivos cognitivos, sus dificultades, sus debilidades ni su propensión al error, a la ilusión. Porque todo conocimiento comporta un riesgo de error y de ilusión (p.147)

Para Freire (citado por Verdeja, 2019, p. 1) “el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario”. En este caso, el autor enfoca la educación como un proceso que busca la transformación, la ética y la solidaridad. Este propósito de cambio que le impregna Freire a la educación lo acompaña de una práctica docente utópica y de esperanza, que reconoce la gran dificultad del cambio, pero a la vez, reconoce su posibilidad.

Además, sostiene que, para lograr ese cambio en el mundo, es vital utilizar una mirada crítica al enfocarse en el mundo en que la práctica pedagógica y la práctica política son inherentes. Este es un aspecto fundamental de su pedagogía crítica donde plantea: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico político indivisible del quehacer político pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinversión de la sociedad” (Freire 2010, citado en Verdeja, 2019, pág.4). A través de este planteamiento, Freire nos lleva a pensar en la indudable influencia que tiene el ámbito sociopolítico en la educación, situación que dificulta la transformación, pero no la torna imposible.

Los autores mencionados coinciden en el elemento colectivo, social, humano y transformador que conforma a la educación. Desde sus diversas perspectivas reconocen dentro del concepto de la educación su papel en la construcción, transformación y sostenimiento de la sociedad.

## 2. Convergencia entre democracia y educación

El significado etimológico de la palabra democracia es “poder del pueblo” o “gobierno del pueblo”. El uso del término se extiende a distintos ámbitos fuera del político para referirse a la posibilidad de

que exista una participación equitativa de todos los involucrados dentro de una situación, así como en la toma de decisiones, esto puede aplicarse al ámbito laboral, familiar y educativo, entre otros.

Miranda (2017) define la democracia como “el régimen político que, mediante el razonamiento público y las instituciones de gobierno reguladas por el control ciudadano y las leyes, busca la libertad y la justicia” (p. 2).

Por su parte, Novoa et al. (2019) plantean:

La democracia como opción de vida implica a un sujeto consciente de ser un agente moral y político donde la acción política, el debate, la participación, la intención transparente, se constituyen en el camino para resolver los conflictos de carácter convivencial, dialógico y de poder. De ahí que el sujeto ético político debe ejercer un compromiso que va más allá del proyecto personal para asumir los problemas y desafíos de orden social y poderlos transformar con su capacidad de decisión. (p. 66)

En este planteamiento reconocen varias habilidades que deben ser inherentes al sujeto que vive en democracia para poder ejercerla conforme a la ética y el bien común. Mencionan como relevantes el debate, la participación, el carácter ético, resolución de conflictos y enfatizan la necesidad de ver más allá del aspecto personal para poder enfrentar los problemas de carácter social. De alguna forma, se podría decir que el vivir bajo una genuina democracia va a requerir que los sujetos sean capaces de reconocerse en ese estado, velar por el bien social y actuar en conformidad con el mismo, lo que hasta el momento no ocurre completamente en la mayoría de los regímenes que se denominan democráticos. De allí puede surgir la negativa como respuesta a la pregunta: ¿Está el modelo educativo actual encausado hacia el desarrollo de sujetos con las habilidades necesarias para reconocer, ejercer y sostener el sistema democrático?

La educación y la llamada democracia, aun cuando no cumpla los requisitos de todo lo que debe garantizar, no han mantenido del todo lazos estrechos. La educación actual, promovida por el neoliberalismo, va a la par de las necesidades del mercado, cuyo fin es desarrollar competencias y en ocasiones priorizando los requerimientos del ámbito

laboral. Se ha removido la parte humanista que es indispensable en la educación; en consecuencia, el paradigma de la educación actual se vuelve contrario a los principios de la democracia. (Lagomarsino et al. 2019).

Con frecuencia, la educación representa una herramienta de poder que opera a través de un diseño capaz de desarrollar competencias afines al sistema social, de tal manera que los sujetos respondan sin cuestionamientos a ese modelo de sociedad. Por esta razón, los esfuerzos por enseñar a pensar y promover el desarrollo del pensamiento crítico resultan un reto enorme en la práctica, a veces insalvable. Esto así porque muchos modelos educativos no tienen espacio para ello, ni tampoco interés de que ocurra, aunque en el planteamiento teórico se diga lo contrario, en la práctica no enseñan a pensar ni a cuestionar.

Al respecto, Novoa et al. (2019) consideran que debe haber un encuentro entre educación y democracia a través de modelos formativos que persigan la integralidad, que se desprendan de la transmisión de contenidos disciplinares. A su vez, que permitan ubicar el conocimiento en una perspectiva que favorezca el desarrollo de ciudadanos con entendimiento del contexto histórico, social y político donde viven. Para los autores esto sugiere fomentar diálogos entre educación y sociedad, en las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades, “procurando garantizar seres humanos formados para la interacción, la comprensión de las esferas socioculturales, organizada para asegurar sujetos autónomos, que sean capaces de realizar los tránsitos necesarios para participar activamente en la construcción de capital social” (p.62).

Para ello se requiere que los procesos de formación enseñen a los ciudadanos a tomar decisiones, a compartir y a convivir. Además, que sean expuestos a experiencias de aprendizaje que promuevan el diálogo productivo, la oportunidad de lidiar con acuerdos y desacuerdos, en fin, una experiencia educativa que refleje lo que es vivir en sociedad y en democracia. Para lograr esto, el mismo centro educativo debe operar democráticamente. Ya que, es evidente, que la educación enfocada en preparar para el mercado, con el objetivo de responder al sistema y sus necesidades, queda privada de los

componentes esenciales que el ciudadano requiere para accionar en favor de la perpetuación de la democracia y el bienestar social.

Resulta obvio que la educación para la democracia se torna en un tema primordial. Cada vez son más necesarios los esfuerzos para romper con el paradigma que ha llevado la educación a la simple instrucción técnica de disciplinas inconexas. Estas no ofrecen de manera individual una visión de conjunto ni sentido práctico de aplicación y para recuperar su carácter humanista. Hace falta un modelo formativo integrador que trascienda límites disciplinares, capaz de integrar contenidos, epistemologías y cosmovisiones. De esta forma, ello nos permitiría ver lo que no es tan evidente a los ojos, pero que a la vez es tan relevante como el surgimiento y desarrollo de una sociedad. Una vía clara en este proceso de transformación y de recuperación pueden ser los Estudios Generales, por su carácter transdisciplinar. Pues, estos permitirían retomar e integrar las artes, las ciencias sociales, las humanidades, la cultura, los saberes ancestrales, entre otros, y devolverles su rol fundamental.

Entre otras cosas, al tener diseños curriculares con ausencia del humanismo, desaparece el sentido de colectividad, donde los jóvenes se preocupen por el bienestar común y sepan emplear sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales. Además, no están capacitados para dimensionar de manera integral los problemas. Ni siquiera se cuestionan, muestran apatía y desinterés por lo que le pasa al otro, lo que evidentemente representa un riesgo para la democracia, como se ha planteado anteriormente.

Un modelo educativo enfocado en fortalecer, fomentar y mantener la democracia tendría como misión apelar a la sensibilidad del ser humano. Su propósito es sacar al estudiantado de la mentalidad del consumo, donde lo importante es adquirir bienes; satisfacer necesidades básicas y entretenerse. Debe tratarse de una educación que presente lo público como algo colectivo, pero a la vez propio de cada individuo. Urge despertar la noción de que lo que se encuentra fuera de mí como individuo es igual o más importante que lo personal y crear ese sentido de responsabilidad con los demás y el entorno.

La transdisciplinariedad de los Estudios Generales brinda la oportunidad de vincular todos estos aspectos humanos al proceso educativo utilizando una visión integral del aprendizaje donde se vuelve a lo básico y a lo esencial. Es importante resaltar que nada de esto pretende eliminar la educación dentro de una profesión. Lo que se busca es que el conocimiento disciplinar no sea el único propósito de la educación, de tal forma que no siga convirtiéndose en un negocio dejando de lado su esencia humanista y atentando contra la democracia. (Lagomarsino et al., 2019).

Todos estos aspectos son importantes para considerarlos al momento de repensar el proceso educativo juntamente con el individualismo, el consumismo, el aprendizaje puramente disciplinar, la preparación para encajar en un molde que satisfaga las necesidades de diseños curriculares que no son capaces de dar respuesta a la complejidad del mundo real. Por lo que, no enseñan a pensar ni a reconocerse en el otro y en el todo, con su propia singularidad a la vez. De seguir esta tendencia, ¿hacia dónde llegaremos como sociedad?

Susnik (2014) hace una aproximación a la educación democrática y para el fortalecimiento de la democracia partiendo de algunos planteamientos de Sócrates que el autor considera aun relevantes para la realidad actual. Dentro de las enseñanzas socráticas, Susnik resalta el diálogo y la importancia que le da el filósofo. Comenta que para Sócrates el diálogo debía estar presente como instrumento principal en la educación. En este sentido, plantea que:

“el diálogo no podría basarse ni tener sentido sobre una concepción en la que no hay logos (entendido como argumentación por medio de palabras) objetivo, hacia el cual podamos acercarnos. Un diálogo sin búsqueda de la verdad termina siendo apenas una negociación o una enmascarada lucha de poder” (p. 86).

Anteriormente se ha mencionado la importancia del diálogo dentro de la educación y como herramienta para mantener la democracia. Brindar la oportunidad a los estudiantes de aprender a dialogar es un elemento relevante que, posiblemente, tal vez por asumir que esto es un conocimiento/habilidad que ya tienen, pasa desapercibido dentro de las



programaciones de las asignaturas del modelo educativo actual. Es importante entender que no se trata de cualquier diálogo, sino de un diálogo con propósito que abra las puertas a un descubrimiento, a la verdad, una verdad que les interese a quienes dialogan, sin esta búsqueda de la verdad, el diálogo pierde su esencia.

Otro aspecto de las enseñanzas de Sócrates sobre la educación en democracia y para su fortalecimiento que menciona Susnik (2014) es la importancia de estimular la vida interior de las personas. Al respecto, el autor plantea que:

La actividad educativa está llamada a favorecer el recogimiento y la reflexión profunda. Debe centrar al sujeto en sí mismo, no para fomentar cerrazones solipsistas, porque solo desde una profunda interioridad es posible también una profunda apertura a la realidad y a los demás. (p.86)

Los educadores tenemos la renovada y desafiante tarea de dejar de ser informadores. La educación ciertamente no consiste en la sola transmisión de datos, cosa que incluso podría perjudicar la verdadera labor educativa en pro del pensamiento personal que la democracia necesita. El fácil acceso a la información que ofrecen las nuevas tecnologías subraya esta realidad, pues ha ido convirtiendo al maestro en transmisor de datos en una realidad prácticamente obsoleta. Lo cierto es que, para adquirir datos, los estudiantes casi ya no nos necesitan. Pero tal vez sí nos necesiten para encontrar, seleccionar y aprender a masticar, a saborear y digerir esa información a la que tan fácilmente pueden acceder si aprendieron a buscarla y escogerla. Eso es algo que la tecnología no puede enseñar. Solo puede hacerlo, estimularlo y vigorizarlo un docente que, con el ejemplo y a través de su tarea, favorezca la vida interior, el pensamiento original y la voluntad libre de los que están a su cargo. Por eso hoy -como siempre, en realidad, pero tal vez hoy especialmente- los educadores estamos llamados a hacernos cargo de la difícil tarea de ser maestros de la vida interior (Susnik, 2014, p. 87).

### 3. La educación como mercancía

Al reflexionar sobre la educación que necesita la sociedad del siglo XXI surge en el pensamiento la tríada educación-ética-política como componentes esenciales de la vida en una sociedad que es cada vez más compleja. Estos tres componentes cuidan del bienestar común y constituyen bienes sociales y públicos que quedan fuera de la mercantilización. Como ya se ha planteado, el rol primordial de la educación es preparar a los sujetos para enfrentar problemáticas sociales de manera crítica, bajo una libertad responsable y dirigida a cuidar de otros. Así, la educación se adentra éticamente en la “existencia humana generando acciones políticas que implican emancipar hacia otros modos de pensar cuya matriz condensa las necesidades vitales de la sociedad para ser transformadas”. (Novoa et al., 2019, p.64).

La educación y el conocimiento actual, con frecuencia descontextualizado, deshumanizado y fragmentado, están limitando la comprensión del sentido sistémico y complejo que caracteriza la mayoría de los fenómenos sociales. Al respecto, Morin (2011) considera que:

La enseñanza debe ayudar a la mente a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en sus contextos, sus complejos, sus conjuntos. Debe oponerse a la tendencia a contentarse con un punto de vista o una verdad parcial. Debe promover un conocimiento analítico y sintético a la vez, que ligue las partes con el todo y el todo con las partes. Debe enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas, las influencias recíprocas, las inter-retro-acciones. (pág. 152).

En la actualidad el capitalismo juega un papel predominante en las relaciones humanas y transforma la percepción que tenemos del mundo. Las políticas que se imponen desde las grandes potencias del mundo afectan a los demás países, incluyendo países latinoamericanos en vía de desarrollo, que se encuentran en la posición de modelos económicos que reducen la educación superior a diseños disciplinares.

Sobre ello, Córdoba y Baraona (2021) han expresado que:

El capitalismo actualmente controla las relaciones humanas e influye, de manera



completa, en la visión que construimos del mundo. Ha convertido a la educación en una mercancía que se vende a los consumidores, como convertido en una “industria” que funciona igual que cualquier proceso productivo”; perdiendo su sentido educativo. (p.40).

La educación muchas veces se convierte en un bien que las universidades, respondiendo a los intereses de los mercados y los bancos, venden a los consumidores. El establecimiento de este modelo de educación universitaria mercantil se establece a través de la privatización de la educación pública como política de Estado y la inclusión de lenguaje empresarial en el mundo académico (Güechá, 2018). Es más que evidente que la educación ha perdido su sentido de deberse a las necesidades de la sociedad y reduce el conocimiento a una mercancía. Esta mercantilización del conocimiento compromete seriamente la relación educación-ética-política que es tan relevante para el fomento de la democracia, con un fin simplemente mercantil la educación se desvirtúa. Al responder a los intereses del mercado y no a los de la sociedad y del bienestar común, dejan de lado la consciencia crítica, la práctica ética y política, la acción humana y los conocimientos y habilidades necesarios en los ciudadanos para poder perpetuar el estado democrático.

Por su parte, Bejar et al. (2020) argumentan que la formación profesional “ha tornado su ser en una identidad técnico-mercantil en nombre del progreso de la humanidad. Esta concepción ha mutilado la esencia misma del ser humano, con la praxis de la anulación de las humanidades en la formación profesional”. (Bejar et al., 2020, p.101).

En la misma línea, Tünnermann (2011, p. 9) expone:

Otro fenómeno nuevo es la emergencia de las universidades corporativas, cuya preocupación principal no es la calidad sino el negocio lucrativo. Estos consorcios cotizan en las bolsas de valores y, en algunos países, han comprado verdaderos sistemas universitarios. También están las universidades empresariales, creadas por las propias empresas para dar adiestramiento a su personal o generar tecnologías de punta que hagan más competitivos sus productos.

Este fenómeno es otra indicación de que el modelo educativo actual no responde a lo que es el propósito

real de la educación ni a las necesidades humanas, sociales y políticas que son inherentes al bienestar común. La educación ya no es concebida como un bien público universal y su propósito ya no es solucionar problemas a través del conocimiento, ni responder a la satisfacción de aspiraciones personales y sociales.

Cuando la educación es un bien común, los conocimientos que produce son compartidos y perdurables mientras que, cuando es un bien mercantil, los conocimientos son propiedad privada y su propósito consiste en generar ganancias. Esta transformación de bien común a bien privado hace que la educación deje de ser un derecho y patrimonio común de la humanidad, y pase a ser un servicio donde la utilidad real de un saber determinado pasa a un segundo plano (Güechá, 2018).

Por otro lado, Vélez y Sánchez (2020) consideran que los rápidos y agresivos avances tecnológicos promovidos por el capitalismo desvirtúan de humanidad a las universidades y a sus estudiantes en una sociedad constantemente en crisis

Añaden que el enfoque que se le ha dado a la educación de ser un proceso de aprendizaje de destrezas y procedimientos técnicos queda divorciado de la esencia de la educación como proceso dinámico de humanización.

Güechá (2018) añade que de esta manera se establece un modelo educativo en el que se desprecian los considerados poco rentables, se desdice de la cultura y se implanta un tono comercial y empresarial que unifica la educación universitaria alrededor del marketing. La privatización de la educación conspira contra la libertad de difusión del conocimiento, ya que el patentar los descubrimientos de investigación de las universidades condiciona el conocimiento a fines netamente corporativos y subordina a la universidad a los intereses del capital, reduciendo el saber a una actividad mercantil. Esto le quita libertad a los investigadores y posibilidades de adquirir conocimiento a los estudiantes que no puedan acceder a esta maquinaria educativa.

#### 4. El papel de los Estudios Generales en el fortalecimiento de la democracia

Es necesario reconocer que en las propuestas educativas se ha debilitado el sentido real de

comunidad, de responsabilidad cívica y ciudadana y prima la individualidad, en ese escenario. Entonces, ¿de qué democracia estamos hablando? pasó a ser una entelequia, en la sociedad del consumo y del cansancio. La juventud se muestra indecisa, sufre para decidirse, le cuesta conseguir o mantener un trabajo, arriesgarse, atreverse.

Sin embargo, hay otra forma de hacer frente a la educación. Nicolescu (1996) plantea que el individuo y la sociedad están estructurados por la educación. La educación se encuentra en el centro de nuestro devenir, ya que se estructura por la educación que es impartida en el presente, aquí y ahora, de esta forma es posible asumir la educación como un puente capaz de establecer nuevos horizontes, que enseñe a mirar más allá de los límites disciplinares. Por lo que, es necesario superar y atravesar obstáculos y es posible hacerlo con un enfoque que abrace la transdisciplinariedad.

Córdoba (2020), haciendo referencia a Latapí, indica el eterno compromiso que siempre evidenció con la educación como elemento indispensable para accionar por la construcción de un mundo mejor. “esa postura profundamente humana y pedagógica, representa una invitación a preservar los principios de los Estudios Generales y reforzarlos con teorías pedagógicas que resulten soporte y ayuda para la reflexión y la mejora” (pag. 94).

Por su parte, Artidiello et al. (2017) creen que la transdisciplinariedad resulta el paradigma idóneo para llevar a cabo una educación capaz de responder a las demandas del mundo actual “de manera tal que intervenga la participación de todas las dimensiones del ser humano, que posibiliten un aprendizaje a través de sus experiencias y de la reflexión, de manera integral” (p. 21). Las autoras agregan que debido a que continúan modelos educativos que priorizan las disciplinas y la especialización, es necesario recuperar la integración de los saberes, para lo que hay que generar un cambio de paradigma hacia la transdisciplinariedad que reconoce la complejidad y la incertidumbre. Partiendo de este razonamiento, la transdisciplinariedad resulta la base indispensable de los Estudios Generales.

La educación general enfatiza la formación integral de los estudiantes a través del descubrimiento de

los fundamentos culturales de todas las formas de construir y organizar el conocimiento a través del tiempo y conectado con la realidad actual. Vélez y Sánchez (2020) refieren a los estudios generales como la posibilidad de recuperar la relación individuo/especie/sociedad, sin supeditar uno al otro, sino en un equilibrio integral. Más adelante explican que resulta necesario reconocer la complejidad de la existencia humana y la conexión inherente de todos los elementos que la posibilitan para propiciar la re-vinculación holística de los saberes.

Rodríguez (2021) plantea que es necesario democratizar el deseo de los ciudadanos de manera que puedan asumir como un derecho el poder aportar sus propias visiones del futuro, que se les escuche y tome en cuenta. Y agrega:

El problema de la democratización del debate sobre el futuro y la participación de los ciudadanos fue iniciado por Alvin Toffler (1985): “al votante se le consulta acerca de problemas específicos, nunca acerca del futuro que prefiere... En las raras ocasiones en que se le consulta, resulta que no hay un medio organizado para que sus ideas entren en la arena política. Yugulado del futuro, se vuelve políticamente un eunuco”.

Tal democratización no es posible si no existe una conciencia ciudadana desarrollada en cada ser humano para poder construir ese proyecto de futuro. De allí la importancia de reconocer que compartimentar los saberes y especializar la enseñanza no es suficiente, ni es una representación real de lo que necesitamos como personas y como sociedad. Por esto, los Estudios Generales, a través de la transdisciplinariedad como soporte, resultan una respuesta a esa necesidad de integración y de formación de los ciudadanos en aspectos humanos que tanto se necesitan para generar bienestar personal y colectivo.

Desde los Estudios Generales se ha asumido la responsabilidad de promover la conciencia ciudadana tolerante, sensible a las diferencias (culturales, raciales, de género, de posturas políticas, entre otras) y anclada en la empatía y solidaridad sin descuidar el desarrollo de competencias cognitivas e intelectuales. Dada la importancia de este rol que asumen los Estudios Generales, resulta fundamental

que se sustenten en un enfoque transdisciplinar y a partir de esta aproximación y del entendimiento de la interrelación que existe entre los distintos aspectos de la vida humana y de los saberes. Estos pueden propiciar prácticas cotidianas que hagan eco de una ciudadanía compleja y colectiva que promuevan espacios democráticos.

Cuando no somos capaces de percibir la colectividad, se produce una desconexión entre nuestra existencia personal y la responsabilidad con la colectividad. Como se ha venido mencionando a lo largo del ensayo, ese enfoque específico e individualista, donde solo se piensa en el bienestar personal, puede ser un riesgo para la democracia. En la actualidad, debido a la frecuencia de la mercantilización de la educación, se hace cada vez más evidente. La desvirtualización del propósito de la educación ha generado que el afán por producir ganancias nebulice lo que realmente importa en la formación de las personas. A través de los Estudios Generales se puede apelar al desarrollo de la autonomía personal que no pierda de vista atender a lo que hacemos unos por otros en la esfera pública, entendiendo esto como característica de la libertad (Smith, 1997, citado en Vélez y Sánchez, 2020).

La transdisciplinariedad de los Estudios Generales juega un rol esencial para la formación del liderazgo democrático a través de la promoción de la capacidad analítica que habilite a los estudiantes para integrar saberes diversos y comprender los problemas contemporáneos en su complejidad; que son habilidades necesarias para la ciudadanía democrática (Rodríguez, 2011). En una sociedad donde poco es cuestionado, urge que desde la esencia de los Estudios Generales se forme a los estudiantes en la capacidad de reflexión y en el accionar desde el análisis crítico. Para ello, dentro de esta formación educativa, debe respirarse un aire de libertad y autonomía y darse carácter relevante de vuelta al humanismo, a recuperar la dignidad humana como un valor prioritario, para lograr fomentar la democracia. Estos Estudios Generales necesariamente podrán dar respuesta a las necesidades de la complejidad del mundo actual por estar sustentados en la transdisciplinariedad.

Hay aquí un aspecto capital de la evolución transdisciplinaria de la educación: Reconocerse a sí mismo en el rostro del Otro. Se trata de un

aprendizaje permanente que debe comenzar en la más tierna infancia y continuar a lo largo de la vida. La actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional nos permitirá así profundizar mejor nuestra propia cultura, defender mejor nuestros intereses nacionales, respetar mejor nuestras propias convicciones religiosas o políticas. (Nicolescu, 1996, p. 95).

## Conclusiones

El diseño educativo actual tiene debilidades y por más que se lleven a cabo reformas curriculares y se replanteen las estrategias de enseñanza aprendizaje, no se logra dar respuestas a las necesidades reales de la complejidad del mundo ni encausar hacia el bienestar social y la democracia. La mayoría de los esfuerzos que se han realizado no han dado los frutos esperados, probablemente porque la influencia del capitalismo y la forma en la que han moldeado los requerimientos de los egresados de las universidades están muy alejados del propósito real de la educación y más enfocados a la producción y a perpetuar los intereses del sistema.

La pérdida del humanismo y de la perspectiva holística en la educación ha tenido como consecuencia la desconexión del individuo con su entorno y la responsabilidad con la sociedad.

Los estudiantes son privados de desarrollar las habilidades necesarias para entender, promover y mantener la democracia. Esto puede convertirse en un problema serio conforme va pasando el tiempo. La transdisciplinariedad de los Estudios Generales desde su naturaleza integradora y humanista resulta un excelente medio para retornar ese sentido de comunidad que tanto hace falta en las aulas. Esto es así porque:

El pensamiento fragmentado es incompatible con la búsqueda de la paz sobre esta Tierra. La emergencia de una cultura y de una educación para la paz reclama una evolución transdisciplinaria de la educación y, particularmente, de la Universidad...La Universidad renovada será el hogar de un nuevo tipo de humanismo. (Nicolescu, 1996, p. 98).

El sistema educativo jamás podrá evolucionar si no es capaz de importantes transformaciones que asuman la complejidad, la relación entre las cosas,

el reconocimiento del otro, con seres humanos capaces de pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad como dice Morin (2011). Y más adelante plantea que, así como un sistema diseñado con tales parámetros, incluso, que integra conocimientos, atraviesa fronteras disciplinares y vincula epistemologías, también posibilitaría el desarrollo de la sensibilidad ante la ambigüedad, la integración, los antagonismos y lo multidimensional de todos los fenómenos. Esto daría la oportunidad de reconocer la complejidad e incorporarla en todo proyecto educativo.

Para que la transdisciplinariedad a través de los Estudios Generales pueda fortalecer la democracia, se requieren diseños educativos novedosos e integradores. Donde se enseñe a ver el todo, las partes y las interacciones existentes entre sí, con una mirada holística que enarbole el sentido cívico, ético y social de tal manera que el estudiantado desarrolle habilidades para la vida en sociedad, pensando en el bien común con criterio ciudadano y humanista, en sistemas verdaderamente democráticos.

### Referencias bibliográficas

- Artidiello, M., Córdoba, M. y Arboleda, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. *Ciencia y Sociedad*, Vol. 42, No. 2.
- Bejar, L., Pérez, G. y Turpo-Gebera, O. (2020). Humanismo: Un paradigma transversal en Estudios Generales y profesionales universitarios. En O. Turpo-Gebera; A. Hurtado-Mazeyra; P. Mango (Ed.) *Los Estudios Generales en las Universidades Latinoamericanas: Modelos, Teorías y Tendencias*. (pp. 101-136). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Córdoba, M. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, Vol. 8 (1), Enero-Junio 2020.
- Córdoba, M. y Baraona, M. (2021). Nuevo Humanismo, Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia. *Revista Nuevo Humanismo*, Vol. 9 (1), enero-junio, 2021, 35-63
- Güechá, J. (2018). Reseña: Vega Cantor, Renán. *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. La Habana, Ocean Sur, 2015, 546 págs. *Literatura: teoría, historia, crítica* 20·2 (2018) · pp. 353-361 ISSN 0123-5931 (impreso) · 2256-5450 (en línea). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Lagomarsino, M., Pavié, A., Véliz, A. y Nass, J. (2019). Educación y Democracia. Una alianza necesaria para la sociedad abierta y contra la demagogia, conducida por la Fake News. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año: 24, n° Extra-4, Pp. 137-146.
- Miranda, R. (2017). La democracia: cuatro elementos para un concepto. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19*.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad, Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. [https://basarabnicolescu.fr/BOOKS/Manifeste\\_Espagnol\\_Mexique.pdf](https://basarabnicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf)
- Novoa, A., Pirela, J. e Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*. Año: 24, N° Extra-3, Pp. 60-74.
- Rodríguez, H. (2021). El futuro es un derecho. *Acento*. Psicología y Pandemia, 21-06-2021 <https://acento.com.do/opinion/el-futuro-es-un-derecho-8956720.html>
- Rodríguez, J. (2011). El papel de los estudios generales en los estudios universitarios contemporáneos. *Estudios 97*, vol. IX, verano 2011. Universidad de Puerto Rico.
- Susnik, M. (2014). Educación y Democracia. *Prudentia Iuris*, N° 78, págs. 73-87. Pontificia Universidad Católica Argentina.

Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Universidad Centroamericana. Managua.

Vélez, W. y Sánchez, C. (2020). La integración epistémica y metodológica en los estudios generales. En O. Turpo-Gebera; A. Hurtado-Mazeyra; P. Mango (Ed.) *Los Estudios Generales en las Universidades Latinoamericanas: Modelos, Teorías y Tendencias*. (pp. 17-26). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (42). <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1469>



# Los Estudios Generales, punto de apoyo para re-mover la democracia actual<sup>1</sup>



**Fernando I. Ferrán\***  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra (PUCMM)  
[f.ferran@ce.pucmm.edu.do](mailto:f.ferran@ce.pucmm.edu.do)

## *General studies, fulcrum to re-move the current democracy*

Recibido: 9 de octubre de 2021 | Aprobado: 24 de noviembre de 2021

### Resumen

Este escrito sustenta que los estudios iniciales en las universidades del hemisferio americano son el punto de apoyo indispensable para humanizar el `subiectum´ de todos sus estudiantes y, así, promover el ejercicio responsable de ciudadanía democrática. Para ello, procede metodológicamente de un diagnóstico sucinto del mundo político y

entonces analiza de manera contrastante la relación existente entre esa realidad y el modelo universitario vigente en la región. La conclusión de la pesquisa establece cuál es el papel instrumental del nivel universitario propedéutico en tanto que orientado a formar al sujeto humano y transformar el quehacer político de nuestras pretendidas sociedades democráticas *in fieri*.

**Palabras clave:** Universidad, ciudadanía, democracia, subjetividad, enseñanza

### Abstract

*This writing sustains that the initial studies in the universities of the American hemisphere are the indispensable point of support to humanize the "subiectum" of all its students and, thus, promote the exercise of democratic citizenship. To do this, he methodologically proceeds from a succinct diagnosis of the political world and then analyzes the relationship between that reality and the current university model in the American region. The conclusion of such research establishes what is the instrumental role of the preparatory university level as oriented to train the human subject and transform the political work of our so-called democratic societies in fieri.*

**Keywords:** University, citizenship, democracy, subjectivity, education

<sup>1</sup> Ensayo presentado como una de las ponencias en junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG). Además, fue publicado en ACENTO en octubre 2021. Esta versión actual ofrece nuevas conclusiones.

\* Licenciado en Filosofía por la UCMM en Santiago, con estudios de maestría y doctorado en antropología social y filosofía, en las universidades Loyola, de Chicago, y Lovaina, Bélgica. Actualmente se desempeña como investigador y profesor de la PUCMM y director del Centro de Estudios Económicos y Sociales P. José Luis Alemán. Para contactar al autor: [f.ferran@ce.pucmm.edu.do](mailto:f.ferran@ce.pucmm.edu.do)

## Introducción

Inicio este ensayo declarando su tesis central y la cual considero una verdad incontrovertible: La gran mayoría de las universidades del hemisferio americano ofrecen estudios iniciales, considerados en algunos escenarios como un ciclo básico y en otros como estudios generales. La valía de este espacio propedéutico se logrará en la medida en que pueda constituirse como el punto de apoyo indispensable y eficaz para humanizar el `subiectum´ de todos y cada uno de sus estudiantes y, así, solo así, remover y promover, tanto el bienestar de la población, en general, como en particular, la cultura, el régimen y el ejercicio de ciudadanía democrática de nuestras respectivas sociedades.

Luego de declarar la tesis, a seguidas, me limitaré a exponer el hilo conductor de dicha afirmación. Ante todo, primero, diagnostico la realidad política de los pueblos del hemisferio americano; a saber, la democracia de los `idiotas´. Claro está, no con la connotación con la que actualmente puede interpretarse el término de idiota, sino, -solo y exclusivamente- en su acepción griega: “En Grecia ser un ciudadano de una polis libre y no participar en la vida política de la ciudad era considerado tabú. Esto es así, ya que significaba a cierto modo que a pesar de ser libre, prefería que su vida fuese manejada por otros, relegando su derecho básico como ciudadano a la representación. A estas personas se las denominaba *ιδιώτης*, *idiōtēs*<sup>1</sup>, lo cual significaba en cierta medida un ciudadano privado inactivo”.

Esa sonografía -más que radiografía diagnóstica- antes descrita podría llevarnos a cuestionar qué tiene que ver la realidad política con el modelo universitario imperante en las américas. De esta manera, en segundo lugar, pretendo articular el ciclo inicial con en esa desarticulada realidad democrática. Y, por ende, en tercer lugar, defenderé el papel instrumental, no de la universidad en general, sino de su momento propedéutico, para formar al sujeto humano y transformar el quehacer político de nuestras pretendidas sociedades democráticas.

Estoy seguro de que solo a través del discurso humano es que nos sensibilizamos, es decir, nos hacemos conscientes y volitivamente mejores como ciudadanos en la práctica, sin embargo, es evidente que la educación contemporánea -preocupada por su salud financiera- en lo que termina es atiborrando a cada profesional *in fieri* de datos e información. Entonces, la pregunta a responder es y sigue siendo, ¿cuál es el valor instrumental de los estudios iniciales de nuestras universidades en el contexto de la modalidad democrática implementada por doquier?

Para responder esta interrogante como eje fundamental de este ensayo, propongo como objetivo mostrar que los estudios iniciales en las universidades del hemisferio americano son el punto de apoyo indispensable para humanizar el `subiectum´ de todos sus estudiantes y, así, promover el ejercicio responsable de ciudadanía democrática. Este ensayo no pretende ofrecer verdades inamovibles, sino promover la discusión sobre el tema, así que es posible que aparente un cuadro en blanco y negro, sin matices de grises.

## I. Problema: la ineptocracia política de los “idiotas”<sup>2</sup>

**a. Sociedades democráticas.** Todas las sociedades del hemisferio americano -para no ir más lejos en el alcance de esta exposición- son calificadas por sí mismas o por sus vecinas de democráticas. En ninguna se habla -a lo Maquiavelo (1999)- del gobierno del poder, por el poder y para el poder del Príncipe. Ni siquiera en los regímenes tenidos de dictatoriales o autoritarios, ellos se reconocen como antidemocráticos, opresores, despóticos o tiránicos.

Al contrario, el conjunto de ellos, así como en particular todos los gobiernos americanos, se acogen a alguna variante de la definición original de Tucídides en Atenas -de acuerdo a la cual el régimen ateniense de hombres libres y con propiedades era democrático porque el gobierno y sus leyes dependían de la mayoría y no de la minoría de esos mismos ciudadanos; o, en su transcurrir histórico, se

1 Ver, <https://www.anfrix.com/2007/02/ser-un-idiota/> ; <http://etimologias.dechile.net/?idiota>

2 Ver supra la aclaración sobre el término

atienden a la fórmula del presidente estadounidense Lincoln y por eso el mundo político y su narrativa están hoy día revestidos de democracia entendida como el gobierno del pueblo, por el pueblo y, claro está, aunque muchos lo duden, para el pueblo.

Hasta ahí todo está más o menos claro. La cuestión se complica al analizar la modalidad de esas tantas democracias.

**b. Gobiernos e idiotas.** Los pueblos, ninguno de nuestros pueblos, tienen los gobernantes que se merecen, sino los que se le parecen. Votamos por representantes, no por líderes. Las consecuencias las publicitan las encuestas e investigaciones: solo en la América latina el 50% y en la RD el 68% de la población no le importaría tener gobiernos no democráticos, de acuerdo con el último informe de Desarrollo Humano del PNUD (Mejía 2021). En verdad, afirman preferir vender su herencia democrática por gobiernos autoritarios, pero más eficaces. De esa manera, en la actualidad solo contamos con democracias electorales fruto legítimo de regímenes políticos calificados de presidencialistas y revestidos de un estado de ánimo rayando al populismo.

De un período electoral al otro, como quien dice en lo que el hacha va y viene, una notable mayoría de ciudadanos no participa de las decisiones que los concierne y, por eso mismo, le corresponde el valor actual del término “*idiotas*” con el que en Atenas se calificaba al hombre libre que no ejercía su derecho a participar en las actividades del Ágora.

Entretenidos los ciudadanos durante el proceso electoral y ajenos en lo sucesivo al funcionamiento de la cosa pública, nuestras democracias avanzan manipuladas hacia una casi perfecta ineptocracia. Exagerando por motivos argumentativos, esa es la tragicomedia que mejor caracteriza la democracia actual. Esta se avalancha hacia una perfecta descomposición y tiene, por único fin, el abismo de su propia superación en el pedestal de frecuentes gobiernos cada vez más autoritarios, erráticos, ineficientes, corruptos y ajenos a la verdad y al bien común. Mientras incompetentes eligen a sus pares, igualmente incapaces que ellos, los electos pasan

a ofrecer soluciones no aptas a veces ni para ser experimentadas en un tubo de ensayo universitario.

**c. Problema de civilidad.** Dada esa pasividad e indiferencia ciudadana de inicio, fruto por excelencia de una formación ajena a la ética y al cultivado espíritu contemplativo y estético de cada ciudadano, este queda circunscrito y sumido en la “*auto explotación*” (Han 2012) de quienes solo tienen tiempo -no para sí mismos, sino- para subsistir o para trabajar y amasar fortuna en el mercado.

En ese contexto civilizatorio, conviene cobijarse en un espíritu cívico, y en un activismo tan democrático como republicano, oriundos de la tradición aristotélica<sup>3</sup> difundida por Tocqueville (1835) y hoy día distintiva de Hannah Arendt (1972), pues se sustenta en el compromiso individual y colectivo gracias al cual la libertad humana jamás se extinguirá en el mundo político.

Pero, antes de llegar a ese fin, se impone asumir la renovada actualidad de la pregunta de Lenin (1981): “¿*Qué hacer?*” ¿Cómo superar un estado de cosas en el que cada día más ciudadanos taciturnos, desilusionados y alienados de la cosa pública malviven sosteniendo con su voto democrático a funcionarios que primordialmente encarnan el nefasto interés individual del “*donde está lo mío*”, o cuando más, “*lo mío y lo de los míos*”?

## II. Los desafueros de la universidad

**a. La universidad dividida en sí misma.** Una universidad no es una institución de lucro bajo el manto sagrado de la producción de profesionales. Ella trabaja en el ámbito de las ideas que, por axioma académico, forman a cada individuo e impactan en el porvenir de nuestras sociedades y -hasta ahora- del planeta tierra.

El sistema de educación superior universitaria resulta ser la madre fecunda que concibe recursos humanos idóneos, no solo a la educación preuniversitaria, sino al aparato productivo y de gobernanza de empresas, instituciones y de toda la sociedad. De ahí que en su célebre ensayo: *La idea de una universidad*, John Henry Newman (1900,

3 Ver, las dos obras fundamentales de Aristóteles (1998 y 1999) a la raíz de dicha tradición.

p. 25) trace una raya de Pizarro entre los distintos modelos académicos europeos y observe con flemma de buen inglés: “... Si entonces se debe asignar un fin práctico a un curso universitario, digo que es el de formar buenos miembros de la sociedad...”<sup>4</sup>

**b. Finalidad de los estudios.** En franca contraposición a la ingrata universidad deudora de Kant (2005)<sup>5</sup>: dividida en facultades gozando de la debida libertad de cátedra, y en la que la razón de ser de cada escuela y programa no deja de ser especializar a sus integrantes en un área particular del saber o destreza; en la de Newman, a cada asignatura de una u otra carrera se le asigna un fin práctico: la formación del sujeto humano en tanto que miembro de un conglomerado social<sup>6</sup>.

Para alcanzar ese objetivo, el prelado inglés no apeló a la efervescencia de la universidad napoleónica -que años más tarde llegaría a América de la mano del Movimiento argentino de Córdoba en 1910<sup>7</sup>-; pero tampoco confundió la formación de buenos miembros de la sociedad con el mero ingreso de profesionales universitarios al mercado.

A su mejor entender, la deformación del individuo -circunscrito a su condición de profesional- era,

tan innecesaria, como insuficiente, para dejar de ser un ciudadano ‘idiota’ ensimismado en su propia apetencia e intereses privados, desprovisto de una comprensión y compromiso con el todo (el bien común de la sociedad) antes que con lo particular (el bienestar individual de cada uno).

**c. La causa común.** En sociedades y Estados naciones como los nuestros -donde los humanos perdemos la memoria, mueren las librerías y abundan si acaso los tweets y las redes de opiniones, pululan las bancas de apuesta y loterías. En ellos constato que la previsión y la esperanza están al alcance del azar, al igual que la causa final de las cosas, incluyendo la del valor del dinero, la socialización del “teteo” y los colmadones, el placer del consumismo e incluso el de la sexualidad.

Se trata de un mundo de cosas<sup>8</sup> e individuos aglomerados en los que hay que defender “a paraguayos” (Aizpún 2021) la educación y entonces rescatar al ser humano de su egoísmo natural y al estado democrático de todo lo cosificado en su tambaleante orden político.

**d. Y la cuestión de fondo.** Asumiendo que la fiebre, -aun si bien impregna de sudor la sábana-, la

4 Dificil esbozar aquí la idea central de Newman. El autor y cardenal inglés rechaza una concepción falsamente elitista de la universidad en la que simplemente se procura reproducir un modelo típico de ‘gentleman’ británico: líderes arrogantes que con aires de superioridad se dedicaran a ocupar los resortes del poder político, económico e ideológico. Por el contrario, la misión de la universidad, el objetivo ‘número uno’, es hacer un bien a los estudiantes formándoles de modo completo y capacitándoles para desempeñar sus tareas en la sociedad de la mejor manera posible. Para ello, toda Universalidad (términos que subraya viene de universal) tiene como fin la cultura intelectual: educar la inteligencia y acostumbrarla a razonar bien en las distintas materias, a alcanzar la verdad y saberla comprender; no tiene como fin la educación moral ni la producción mecánica ni un oficio determinado. Y, por eso mismo, el principio y fundamento de la formación universitaria: “The first step in intellectual training is to impress upon a boy’s mind the idea of science, method, order, principle, and system; of rule and exception, of richness and harmony” (Newman 1900, p. 27).

5 Según Kant (2005); las citas siguientes son de la traducción de 1963) ha sido una buena iniciativa fundar la Universidad dividiendo el trabajo en Facultades. Estas Facultades se dividen en dos clases: tres superiores y una inferior. “Pues entre las Facultades superiores sólo se cuentan aquellas a cuyo respecto el gobierno mismo tiene interés en saber si sus enseñanzas son de tal o cual naturaleza, o si deben ser expuestas públicamente: en cambio aquella que sólo está para velar por el interés de la ciencia se llama inferior, porque tiene libertad para disponer a su agrado de sus proposiciones. Pero el gobierno tiene mayor interés en aquello que le procura una influencia más fuerte y duradera sobre las masas, y de esta índole son los objetos de las Facultades superiores. Por eso, el gobierno se reserva el derecho de sancionar él mismo las enseñanzas de las Facultades superiores y cede las de la Facultad inferior a la inteligencia propia de los especialistas” (1963, pp. 21-22). Ahora bien, al margen de los gobiernos en propiciar en tiempos modernos esa u otra división de las facultades, lo decisivo es la universalidad del conocimiento que asume como fin de las universidades se diluye, no obstante la libertad de cátedra que se mantiene en las facultades inferiores.

6 Newman insiste por encima de todo en rechazar una concepción utilitarista de la vida universitaria. Obvio, hay quienes insisten en que la educación universitaria esté limitada a un fin particular, entiéndase bien, teniendo como diana un resultado práctico y verificable. “This they call making Education and Instruction “useful,” and “Utility” becomes their watchword”. Según Newman, sin embargo, ‘útil’ significa no solamente lo que es bueno sino lo que tiende a lo bueno o es el instrumento de lo bueno, y en este aspecto la educación liberal tienden a la constitución del sujeto que ha de conocer y desempeñarse en sociedad, es real y verdaderamente útil, aunque no sea una educación profesional. Este es su argumento central: “If then the intellect is so excellent a portion of us, and its cultivation so excellent, it is not only beautiful, perfect, admirable, and noble in itself, but in a true and high sense it must be useful to the possessor and to all around him; not useful in any low, mechanical, mercantile sense, but as diffusing good, or as a blessing, or a gift, or power, or a treasure, first to the owner, then through him to the world. I say then, if a liberal education be good, it must necessarily be useful too.” (Newman 1900: Discurso VII, pp. 167 y ss.). Por supuesto, Newman no niega que la universidad haya de formar médicos, abogados, ingenieros, etc., pero insiste en que esa formación no puede estar orientada exclusivamente hacia dicha capacitación. Cuando se exige justamente ese deber contraído hay que insistir en que al perseguir exclusivamente la formación útil ni siquiera ese mismo fin se alcanzaría más que superficialmente.

7 Ver, Patiño (2018).

8 “Sólo los hombres, como mortales, alcanzan habitando el mundo como mundo. Sólo aquello del mundo que es de poca monta llegará alguna vez a ser cosa”, Heidegger 1954: 65.

padece el cuerpo social, en lo sucesivo no se trata como pretende el espíritu nominalista de sustituir una narración por otra y solventar entonces la deficiencia de ciudadanía presente en la carátula misma de la democracia representativa. Urge refundar tanto a los estados republicanos como a los pueblos y sus naciones en algo más estable y promisorio que el interés naturalmente egoísta de cada individuo, sea este o no profesional.

Pero, ¿por qué los ciudadanos no dejan atrás su déficit de ciudadanía y superan así su propio nivel de pasividad en el foro público?

### III. Los estudios propedéuticos

**a. Asunto de énfasis.** Empleo el término “estudios generales” como sinónimo de estudios propedéuticos. Con ello no pretendo soslayar ni ignorar que, en la tradición antillana, sobre todo desde la segunda década del presente siglo, se impone la concepción de Rodríguez Beruff (2010: a y b), entre otros<sup>9</sup>, en el sentido de que los cursos de educación general no pretenden remediar ni nivelar competencias desiguales del estudiantado y tampoco hacer las veces de introducción a disciplinas específicas<sup>10</sup>.

Los estudios iniciales, propedéuticos o -en su acepción más usual de- generales se han convertido en nuestras universidades a lo largo y ancho de gran parte del hemisferio americano en paliativos a las sensibles deficiencias en la formación preuniversitaria de los estudiantes. Por ese motivo constato que, de hecho, sus asignaturas se combinan en un híbrido que termina intentando ser un antídoto y a lo más un barniz de cultura general epidérmico y puesto en el pénsum sin relación con los subsiguientes programas de estudio y, aun menos, con el pretendido desempeño profesional de cada egresado.

La principal y más significativa de esas fallas -por supuesto, sin contar aquí con la de la educación familiar- es no haber cultivado la humanidad del subiectum de uno mismo. La envergadura de tal anomalía -por carecer cada uno de subjetividad y civilidad- termina siendo incluso más fundamental y crítica que los vergonzosos e hirientes yerros de lectura, escritura, comprensión, matemáticas, lógica, historia, apreciación estética, científica y manejo tecnológico. Resulta ser que, así como sin recipiente donde contener un líquido, este se desparrama, por igual, sin la constitución y contención del sujeto humano, imposible que cualesquiera sea la modalidad educativa recibida, alguien inconsistente pueda retenerla y beneficiarse de ella.

**b. El subiectum del sujeto humano.** Por consiguiente, la misión de los estudios generales, más que la de revestir de propuestas y destrezas tecnológicas al individuo, es la de cultivar y desarrollar en cada estudiante sus sentimientos, afectos y emociones hasta convertirlos y hacerlos cónsonas con mejores patrones de comportamiento cultural y óptimas prácticas cívicas y de apreciación estéticas.

A todas luces, en contextos donde las tensiones sociales vienen abonadas por la falta del debido marco de referencia y desarrollo emocional del foro interno de cada uno, la labor académica de dichos estudios propedéuticos deviene casi imposible. Vivimos autoexplotándonos, con el pie puesto en el acelerador. En especial, a la hora de soslayar la humanidad de cada uno de nosotros y apresurarnos a mantener el ritmo con el que aparecen en el mercado los frutos de la revolución científico-tecnológica<sup>11</sup>.

Por eso, me atrevo a decir que el tiempo se acelera debido al efecto de la “Reina Roja” (Ridley, 1993),

9 A modo de ejemplo ver las contribuciones de Vélez y Subirats, 2010, pp. 17-20; Taveras y Olivo, 2010, pp. 25-29.

10 La posición del eminente académico centra su atención en cinco elementos fundamentales: la relación de los estudios generales con otros niveles educativos, la articulación de esos estudios en la estructura curricular universitaria, las formas organizacionales de los estudios generales, los mecanismos para lograr su renovación constante y a relación entre los estudios generales y el desarrollo humano (ver, Rodríguez Beruff 2010<sup>a</sup>, p. 17). Su enfoque es válido e indispensable, a pesar de no partir de lo que tengo por principio y fundamento de cualquier elemento: la constitución del sujeto humano en tanto que depositario, tanto de esos estudios generales, como de otros más específicos a una u otra especialidad.

11 Pero, atención, la velocidad de la vida no es del todo nueva. Ya en 1930 el economista John M. Keynes opinaba lo que ahora suele visualizarse como el pan nuestro de cada día: “Por primera vez desde su creación, el hombre se enfrentará a su problema real y permanente: cómo utilizar su libertad de las preocupaciones económicas apremiantes, cómo ocupar el ocio, que la ciencia y el interés compuesto le habrán ganado, vivir sabiamente. y agradable y bien”



según el cual -desde una perspectiva evolutiva- la vida en la tierra debe competir para mantenerse viva. Los depredadores y las presas están en una carrera sin fin para desarrollar nuevas habilidades y evitar la extinción. Los conejos que desarrollan orejas más largas para escuchar a los zorros sobreviven más. Los zorros que desarrollan patas más fuertes para correr más rápido capturan más conejos y no mueren de hambre. Y así evolutivamente en lo sucesivo, hasta el infinito de un Omega que no se avizora de no ser por el cambio climático.

**c. El dataísmo.** En cualquier escenario, a tal punto ha llegado dicha vorágine que ya no se habla como hace apenas tres décadas de la sociedad de la información, de la comunicación y de la inteligencia, sino de la desinformación, la post verdad y el *fake news*; y de esto último tanto como de la futurible inteligencia artificial y del Homo sapiens de antaño. El dataísmo que separa al Homo sapiens de su destino se alza como raya de Pizarro entre ambas versiones de la realidad<sup>12</sup>.

De acuerdo a autores como Harari (2011)<sup>13</sup> y, sobre todo Byung-Hul Han (2012), el dataísmo es una forma de conocimiento que con su cálculo analítico anula el pensamiento humano.

No existe un pensamiento basado en los datos. Lo único que se basa en los datos es el cálculo... Los macrodatos hacen superfluo el pensamiento porque si todo es numerable, todo es igual... Estamos en pleno dataísmo: el hombre ya no es soberano de sí mismo, sino que es resultado de una operación algorítmica que lo domina sin que lo perciba. (Rendueles, 2020).

He ahí la contra-inteligencia de sí misma, esa que no se enfrenta regresando al paraíso terrenal ni buscando refugio saliéndonos de las redes sociales fuera de la cueva de Platón. A ese propósito reflexiona Han,

No podemos negarnos a facilitarlos: una sierra también puede cortar cabezas... Hay que ajustar el sistema: el ebook está hecho para que yo lea, no para que me lea a mí a través de algoritmos... ¿O es que el algoritmo hará ahora al hombre?... Necesitamos una carta digital que recupere la dignidad humana y pensar en una renta básica para las profesiones que devorarán las nuevas tecnologías. (Han en la entrevista concedida a Rendueles, 2020).

**d. Lo humano de los humanos y el papel de la universidad.** A la luz de lo que precede, el reto consiste en reconocer la idea del bien y adentrarnos entonces en la oscura espesura de una fosa de pre-juicios, credos y opiniones con el propósito final de rescatar a un sinnúmero de cautivos igualados por la ignorancia y la cacofónica repetición de afirmaciones sin pruebas que la avalen. El mundo de la *"re vera"* es mucho más que data, mercadeo y algoritmos. Para reconocerlo y admirarlo se requiere que la especie humana sea reconocida por lo que ella es -humana- gracias a seres libres, pensantes, contemplativos y solidariamente éticos.

Para lograrlo, las universidades, y a la cabeza sus sistemas de estudios propedéuticos, tienen que replantear su pedagogía, objetivos educativos y los currículos que proponen. Se requiere más importancia a la formación ética y estética de cada uno de los estudiantes sin excepción. Formación esa orientada al desarrollo del sentido práctico del bien, de la solidaridad a ultranza y de la belleza de todo, como *conditio sine qua non* para darle consistencia y profundidad al sujeto humano en tanto que dotado -a modo de sustrato a uno u otro adiestramiento y profesión- de la conciencia de ciudadanía requerida para el buen funcionamiento de la vida política en común.

De no materializar ese fin, empero, seguirá guardando toda su relevancia la aseveración de Antonio Gramsci a mediados del siglo pasado. A

12 (Citado en ICHI PRO, s.f.). En la actualidad, el historiador israelita Yuval Harari (2011) al recapitular su breve historia del Sapiens advierte que este semidiós ni siquiera sabe hacia dónde va. Los cambios hoy día son tan vertiginosos que ni siquiera estamos en capacidad de caerle atrás a tantas y tan profundas transformaciones.

13 Para Harari, un dataísta es alguien que, a la hora de exponer y tomar decisiones, se fía en los macrodatos y en los algoritmos computacionales más que en el sentido común, el conocimiento y la sabiduría humana. Según explica en su obra *Homo Deus: Breve historia del mañana* (2015), el datismo o dataísmo es un término empleado para referirse a la mentalidad -no religiosa, sino filosófica- propiciada por la inteligencia artificial y la acumulación de datos o big data; mientras que el dato es una representación simbólica -numérica, alfabética, algorítmica, espacial o de otra modalidad- que describen e implican hechos empíricos, sucesos o entidades.

modo de obertura a aquel estado de idiotez<sup>14</sup> del que se habló anteriormente:

Lo que ocurre, el mal que se abate sobre todos, no se debe tanto a la iniciativa de los pocos que actúan, como a la indiferencia de muchos (que desconocen que) quien verdaderamente vive no puede dejar de ser ciudadano ni de tomar posición. (Gramsci, 2017).

Como forma de romper la inercia del conformismo, la educación superior universitaria no puede seguir dependiendo de la transferencia y atiborramiento de datos, cálculos, teorías, leyes naturales o normas sociales y morales al estudiantado. La simple acumulación de conocimientos más o menos especializados está mejor dotada y es más fácil de adquirir a la vuelta de la esquina en cualquier centro de datos, biblioteca digital y computadora provista de más memoria, información y capacidad de análisis que la de cualquier cerebro humano.

En lo adelante, se trata de diferenciar un tipo de aprendizaje que privilegia la acumulación de “facts” e información -para dotar al estudiantado de destrezas y capacidades, del rescate de la humanidad de nuestro ser, de su capacidad no solo racional sino también afectiva, debido a su conciencia, voluntad y comportamiento cívico y democrático.

En ningún contexto aparece tan evidente ese desafío como en el ámbito de la democracia, debido al inútil esfuerzo unitario de lustrar con barniz las conciencias estudiantiles; como si el hábito hiciera al monje. La costra de abulia, desinterés, indiferencia e inactividad cívica que desde la perspectiva griega envuelve a un número significativo de conciudadanos en nuestros regímenes electorales y representativos no se subsana con una educación formalmente preocupada en adiestrar al estudiantado para integrarlos como competitivos y valiosos profesionales en el mundo laboral.

Pero no por tal desafío minimicen el inquebrantable vínculo entre universidad y democracia. La educación universitaria es hoy por hoy la columna fundamental de la cultura democrática, pues sus estudios generales son el pilar para remover la poltronería ciudadana. En efecto, si la educación

universitaria y sus estudios propedéuticos formaran a sujetos libres y con valores éticos y estéticos de raigambre democrática no habría razón humana capaz de explicar el *status quo* tambaleante de nuestras alegadas democracias en buena parte de todo el hemisferio americano. Y mucha atención, digo tambaleante porque hoy día basta una burda falacia argumentativa como las de cualquier mandatario -tipo Donald J. Trump (2016-2020)- para confundir el día y la noche, la vida y la muerte, la victoria y la derrota, los otros y los peores.

#### IV. Conclusión, a propósito de la democracia occidental y los desafueros universitarios

**a. Pedagogía y estudios generales.** La atención pedagógica de los estudios propedéuticos ha de estar concentrada prioritariamente en la constitución y formación del *subiectum* humano y, de acuerdo con la tradición del cardenal Newman, en el sentido de “*formar buenos miembros de la sociedad*”, en hacer las veces de contrapeso al interés profesionalizante que hoy por hoy predomina en la mayoría de las universidades hemisféricas.

En ese propósito se descubre el principio y fundamento de los estudios propedéuticos, pues se trata de un contexto en el que es imposible exculpar de responsabilidad a las universidades por lo errático de su ejercicio de ciudadanía e institucionalidad democrática. Imposible exculparlas, dado que el 100% de los profesionales de nuestras sociedades y, para colmo, un prácticamente absoluto número de funcionarios estatales y directivos en general son egresados de las aulas universitarias y son ellos precisamente quienes toman, ejecutan, supervisan y califican pletóricas decisiones de claroscuros y desilusionantes incidencias a todos los niveles de nuestra vida en sociedad. ¡No que todo sea malo, pero sí que todo es mejorable!

A la luz de aquel propósito y de ese contexto de corresponsabilidad sostengo que, para que los estudios propedéuticos logren su objetivo de formación, deben adoptar una perspectiva holística del ser humano y reintroducir la (re)-(flexión) cívica, ética, estética e histórica en la ecuación pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

14 Ver, supra nota 1.

**b. Los estudios generales como vínculo de ciudadanía responsable.** Ahora bien, “el” mínimo común denominador de todos esos universitarios es que, independiente de su profesión y ocupación laboral, todos, sin siquiera una excepción, han cursado los estudios generales de una o más de las instituciones de educación superior en el país o en el exterior.

De ahí que -asumiendo la antedicha perspectiva holística y la reflexión como norma pedagógica de empoderamiento subjetivo de lo real e imaginario y conceptual- esta es mi tesis y dos de sus corolarios:

Tesis. Los estudios generales universitarios son el punto de apoyo necesario para la formación del *subiectum* humano de cada uno de los estudiantes y, por vía de consecuencia en el futuro inmediato, la remoción y transformación del ejercicio de ciudadanía practicado, tanto por los representantes electos y funcionarios públicos designados, como por el conglomerado de conciudadanos predominantes en nuestros más diversos regímenes políticos en la actualidad.

Y, por tanto,

Primer corolario. Los estudios generales tienen que hacer las veces de contrapeso al impulso profesionalizante que hoy predomina en las universidades, de manera que equilibren el objetivo socioeconómico de la educación haciendo valer su misión de formación del sujeto individual y ciudadano de cada estudiante, so pena de que la vida en sociedad termine siendo ingobernable en sentido democrático y corrupta debido a su propia desintegración.

Segundo corolario. Para que los estudios generales logren su objetivo fundamental, deben adoptar una perspectiva holística del ser humano y reintroducir en la ecuación de los procesos de enseñanza - aprendizaje las dimensiones cívicas, éticas y de contemplación anteriormente advertidas.

**c. Soluciones.** Amparado por ese marco de referencia conceptual, respondo a modo conclusivo tres preguntas cruciales a la transdisciplinariedad de los estudios generales, al ejercicio de la ciudadanía

y al Estado de derecho democrático y social:

**c.1** ¿Qué hacer para superar desde el ámbito académico un estado de cosas en el que los ciudadanos se desviven y malviven sosteniendo con su voto a funcionarios que representan su misma ineficiencia y desinterés por el bien común, mientras prima solamente el interés individual de lo mío?

Respuesta: podar y rediseñar el *currículum* propedéutico del ‘laborantismo’ de cursos y créditos yuxtapuestos en nuestras universidades e imponer como norma pedagógica la actividad reflexiva, pues solo la reflexión constituye al sujeto humano sin solipsismo alguno de un yo privado de lo demás, en la medida en que se ejercita edificando su intimidad en y desde fuera de sí mismo.

Desde mi perspectiva, es suficiente con que ese rediseño curricular fuera concebido a partir de este ABC tan didáctico como reflexivo: lectura, expresión escrita y debate. En concreto,

**A:** Lectura de historia y de literatura universal, clásica y contemporánea, incluyendo la relación de las más notorias ideas científicas, las sociales y las humanistas;

**B:** Escritos de comprensión e interpretación de lo leído a lo largo del propedéutico y preferiblemente de los estudios de grado; y,

**C:** Debate e intercambio continuo sobre lo aprendido y practicado.

**c.2** Segunda pregunta, ¿cuál tiene que ser la *pedra angular* de cada ciudadano y profesional en formación a la hora de enmendar y promover nuestros actuales sistemas alegóricamente democráticos?

Respuesta: la conciencia cívica, pues solo ella, en tanto que reflexiva, es capaz de hacer de bisagra democrática -entre lo que sabe y lo que hace- de conformidad con las ideas y los valores que la animan en y con sus connaturales.

Así, pues, el *quid* universitario de esa formación de la autoconciencia cívica no es solo que cada uno adelante sus legítimos intereses como profesional por “*amor proprio*” (Smith, 1790)<sup>15</sup>, sino que -como ciudadano- haga valer de forma mancomunada

15 Ver, Concepto clave de Adam Smith, 1790 -en particular Parte I, 1ª Sección- para entender posteriormente el fundamento de la acumulación de riquezas, no solo de las naciones, sino de los individuos.

patrones de comportamiento, ideas, apreciaciones y valores como el del bien común -todos de complejidad democrática.

En la medida en que se desarrolle la conciencia cívica de cada estudiante universitario y se aproxime al ideal del antillano de “ser justos” (J.P. Duarte) -de acuerdo a principios éticos y razonables- “con todos y para el bien de todos” (José Martí), la hoy día soluble conciencia de nuestros congéneres podrá ulteriormente aprender y desenvolver sus conocimientos y habilidades en uno u otro campo profesional, pero siempre bajo el lema del “*Magis*” (Ignacio de Loyola) que todo lo encauza a hacer siempre y en todas las cosas más y mejor.

**c.3** ¿Por qué concebir y valorar los *estudios propedéuticos* en nuestras universidades?

Respuesta: su valor es tanto más indispensable cuanto que la vida humana no transita en solitario ni con la precisa rigidez con que se explaya un algoritmo.

Suele decirse que en sus días Albert Einstein advirtió que no es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello, se le atribuía decir, que se convierten en algo así como máquinas utilizables, pero no individuos personales válidos. Para ser válido el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar. Tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. Caso contrario, por vía de consecuencia, el individuo humano se parecería más a un perro bien amaestrado en medio del reino animal que a un ente armónicamente desarrollado en “el reino de este mundo”<sup>16</sup> en el que se aglomeran sus semejantes.

Independientemente de la originalidad o no de aquella afirmación atribuida al genial profesor e investigador universitario, premio Nobel de Física, nuestro papel como académicos y docentes e investigadores a nivel de estudios generales es y sigue siendo formar, antes que profesionales *in fieri* especializados con ojerizas en una sola disciplina y quehacer, estudiantes conscientes de sí gracias a una reflexión formativa, tan democráticamente cívica y responsable, como personalmente humanizante.

Exclusivamente a partir de ahí, cada sujeto atento a la universalidad del saber, podrá revestirse del hábito de una u otra profesión.

**c.4** Mas si más allá de qué hacer alguien aún pregunta: ¿cómo lograrlo?, no dude en responderse: por medio de la constitución del *subjectum* humano que busca su felicidad como ciudadano responsable del estado de cosas democráticas en el que se encuentra inmerso y desde el cual está llamado a desenvolverse y desarrollarse -no como Robinson Crusoe, aislado en una isla junto a Friday, su esclavo, sino- conjunta y equitativamente con todos los otros conciudadanos.

Ni la universidad ni sus estudios generales deben tener algo que ver con el novelesco personaje de Defoe (1994), desamparado como fuera ya escrito en una isla y acompañado de su esclavo. Y para que ese no sea el final que nos depara el derrotero democrático, permítaseme, una exhortación final.

No dejen y no dejemos de reflexionar y volver a responder las preguntas que anteceden las tres respuestas anteriores. Pero más aún, renueven y renovemos el firme propósito de no eludir las responsabilidades y consecuencias de todo lo que hacemos o dejamos de hacer en aras del espíritu democrático de nuestros respectivos estudiantes, de la patria y de nuestra civilización.

**d. Incógnita conclusiva.** Temo formular la conclusión a todo lo expuesto. Algo me dice que en la academia -al menos la occidental en nuestra longitud- nos hemos acostumbrado al “happy ending” y a la resignación. No obstante, terminaré sin este ni aquella.

**d.1** El final feliz es feliz, porque se vende bien. Como la imagen de las mejores y a veces más publicitadas universidades. Sin embargo, en ese contexto surgen dos preguntas que, por más claridad conceptual que se tenga en países como los que nos duelen en “nuestra América” (José Martí), tienen que ser despejadas.

La primera de esas dos dudas propias a cualquier espíritu escéptico es esta: asumiendo que lo dicho anteriormente -o incluso algo más sensato y enjundioso- sea bueno y válido, ¿cómo “re”-formar

16 Título de una de las obras más célebres de Alejo Carpentier (2015).



unos estudios propedéuticos que a todas luces lucen un pastiche de remilgos yuxtapuestos más que algo bien formado y más formativo?

Huelga decirlo, mientras no se discierna el valor y la coherencia interna de los estudios generales, se está -no condenado, pero sí en camino- a malgastar horas y más horas -de esta, aquella y la otra comisión de más allá, amén de consultores y expertos internacionales contratados por facultades y rectorías- antes de someter a los consejos universitarios novedosos planes de estudio cuyas posibilidades de incidencia en la forja de mejores ciudadanos -y por añadidura, profesionales más sobresalientes- tienen una alta probabilidad de no superar el diagnóstico sociopedagógico del 'más de lo mismo'.

La razón de tal infecundidad debe ser advertida cuantas veces novedosas iniciativas de modificaciones y actualizaciones curriculares no toquen el mal de fondo. Y ni lo ciernen ni lo disciernen, pues más bien lo eluden, multiplican y perpetúan cuantas veces las aulas y los laboratorios -exagerando por motivos didácticos- se engalanan de innovaciones que automatizan y homogenizan el acto de enseñanza-aprendizaje, soslayando con buenas propuestas y excelentes intenciones al supuesto beneficiario final: el sujeto humano, cada uno tan diverso del otro como las huellas digitales de sus respectivos dedos lo son entre sí mismas.

**d.2** Por consiguiente y concluyo, es menester hacer un alto para no desconocer lo evidente y caer, no necesariamente, en la frustración, pero por lo menos sí en la resignación de la conciencia estoica.

Parar y dejar de apelar a lo que hacemos soportando el deterioro de la práctica democrática y el ensimismamiento de los valores y objetivos profesionales conviene responder con la sinceridad, entusiasmo y espontaneidad de los años mozos la última pregunta: ¿será posible evitar que el tiempo se escurra de la base de nuestros sistemas fundamentales de enseñanza-aprendizaje como lo hace el agua de las manos que pretenden retenerla? ¿Cómo personalizar -de manera individual- la educación propedéutica universitaria de forma tal que, asumiendo como encargo la era de la enseñanza universitaria democratizada, cada quien reciba el pie de amigo y atención que él y solo él en tanto que ser único, amerita?

Téngase en cuenta la envergadura del verdadero dilema prometeico enfrentado en la actualidad.

Así como dos más dos no son automáticamente cuatro, pues el resultado depende siempre del valor de la unidad que se adiciona, lo mismo acontece en un ambiente universitario donde cada ser humano ahí presente no es la simple adición de otro por obra y gracia de algún algoritmo o proceso estereotipado, automático o mecánico. Ante cada sujeto humano singular, no obstante ser tenido como imprescindible dada la cantidad de personas a educar. La necesidad de uniformar los procesos pedagógicos, empero, no está a la medida de la suficiencia y menos de la calidad educativa en el altar de la educación de entes todos y cada uno de ellos únicos y singulares.

**d.3** De ahí la disyuntiva final de la que hay que escapar para no permanecer en el escepticismo discreto y menos aún en el conformismo del "no hay otra alternativa". Sí, sí existen mejores alternativas para que los estudios universitarios justifiquen su impacto positivo en cada *subiectum* humano con sentido personal y social. La mejor de ellas está atada al proceso propedéutico del ensayo y error de las ciencias básicas.

El diagnóstico universal es el mismo: la conciencia cívica del estudiantado universitario dista aún de ser dominante y los estudios profesionalizantes ni la ayudan ni se benefician de ella. Pero el solo nombramiento de comisiones no es la solución, menos aún la resignación. Hay que seguir machaconamente, a tiempo y a destiempo, predicando con los hechos en el aula y ante la atención e interés de cada estudiante. Probando y corrigiendo, con el cuidado del orfebre frente a cada joya. Si a nadar se aprende nadando, durante el transcurso en los Estudios Generales, cada sujeto en disposición de aprender es el que ha de formarse, como en la mejor usanza artesanal, esculpiendo su conciencia, su voluntad y su inteligencia de la mano del maestro pedagogo.

Ante esa única realidad prometidora, me temo que la luz al final del túnel llega de la mano de ese ensayo y error constante capaz de sacar lo mejor de cada uno durante su formación. Y eso, en definitiva, lleva a otra la dimensión postrera de la misma cuestión. Me refiero a la contramoneda del educando, al cuerpo particular de docentes, usualmente menosvalorados en la dinámica administrativa de la enseñanza.

Sin embargo, en la medida que el valor de la enseñanza universitaria -tanto la propedéutica,



como la de las facultades- no es superior al de su cuerpo de docentes, la concepción y la reforma de los Estudios Generales depende por igual del espíritu pedagógico de estos. Ellos, sin confundirse, pero también sin separarse de cada cohorte agrupada de estudiantes, son el principio de la realidad que de manera no mecanicista y aún menos masificada impone el ritmo de desenvolvimiento de la relación personal entre ese profesor y ese aspirante a superarse a sí mismo como ciudadano, como profesional y como ser humano.

El cimiento del futuro depende no de incuestionables planes y proyectos preestablecidos, que devienen normativos por falta de saberes y la fuerza de los hechos administrativos y financieros. Nada de eso, está marcado solamente de los ires y venires que germinen a partir de esa relación primaria -docente pedagogo / ciudadano estudiante- en la que se actualiza y renueva la enseñanza-aprendizaje que comienza con cada sujeto humano que cursa Estudios Generales en un medio ambiente más realista, promisorio y democrático para todos.

## Referencias bibliográficas

- Aizpún, I. (2021). 20 mil millones de dólares después...; en, *Diario Libre*, 7 de abril 2021.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the Republic: Lying in Politics; Civil Disobedience; On Violence; Thoughts on Politics and Revolution*. Harcourt Brace Jovanovich
- Aristóteles (1998). *Política*. Alianza.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Carpentier, A. (2015). *El reino de este mundo*. Espasa Calpe.
- Defoe, D. (1994). *Robinson Crusoe*, edited by Michael Shinagel. (original 1719).
- De Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique*, vols. I & II (1st ed.). Librairie de Charles Gosselin.
- Gramsci, A. (2017) *Odio a los indiferentes*. <https://www.resumenlatinoamericano.org/2017/12/21/un-texto-de-gramsci-de-gran-vigencia-odio-a-los-indiferentes/>
- Han, B. (2012). *Transparenzgesellschaft*. Matthes & Seitz, Berlin. (Edición en castellano: *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial, 2013).
- Harari, Y. (2011). *Sapiens: De animales a dioses*, Debate, 2011.
- ICHI PRO (sin fecha): Director de ingeniería de Google: así de rápido cambiará el mundo en diez años. Ver, <https://ichi.pro/es/director-de-ingenieria-de-google-asi-de-rapido-cambiara-el-mundo-en-diez-anos-122176338088820>
- Kant, I. (2005). *Der Streit der Fakultäten*. Hrsg. von Horst D. Brandt und Piero Giordanetti, Felix Meiner Verlag, Hamburg (Philosophische Bibliothek 522). (Versión en castellano: *El conflicto de las facultades*. Editorial Losada, S.A., 1963).
- Lenín, V. (1981). *¿Qué hacer?*, en *Obras completas, vol. VI*. Editorial Progreso.
- Maquiavelo, N. (1999). *El Príncipe*. Editado por el Aleph.com; [https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod\\_resource/content/1/El\\_principe\\_Maquiavelo.pdf](https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf)
- Mejía, M. (2021). "Al 68% de la gente en RD no le importaría tener gobierno no democrático. Informe del PNUD alerta que la democracia está en crisis en la región"; en, *Diario Libre*, 23 de junio 2021. <https://www.diariolibre.com/actualidad/al-68-en-rd-no-le-importaria-tener-gobierno-no-democratico-EA270513068-%de-la-gente-en-RD-no-le-importaria-tener-gobierno-no-democratico>
- Patiño, P. (2018). "El «Movimiento de Córdoba» y su efecto en la universidad latinoamericana"; en, <https://www.universidadsi.es/el-movimiento-de-cordoba-y-su-efecto-en-la-universidad-latinoamericana/>

- Rendueles, C. (2020). "Entrevista a Byung-Chul Han". *El País*, 15 y 17 de mayo. [https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672\\_574169.html](https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672_574169.html)
- Ridley, M. (1993). *The red queen. Sex and the evolution of human nature*. London, Viking. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwYWRvb-GluYWdlbmV0aWNzfGd4OjUyN2M0YjAzNjA-1ZWZhZDE>
- Rodríguez Beruff, J. (2010a). *La pertinencia y actualidad de los Estudios Generales*; Conferencia Inaugural en el Simposio sobre "Los Estudios Generales en la región latinoamericana", Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú, 15-17 de septiembre de 2010. [https://www.academia.edu/6390094/La\\_pertinencia\\_y\\_actualidad\\_de\\_los\\_Estudios\\_Generales](https://www.academia.edu/6390094/La_pertinencia_y_actualidad_de_los_Estudios_Generales)
- (2010b) Los estudios generales en la Universidad de Puerto Rico: notas sobre un cambio curricular. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(14) 6-10. <https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuadernopedagogia/CuadernodePedagogiaNo14.pdf>
- (sin fecha) *Los estudios generales: un movimiento transatlántico*; en, <http://universalia.usb.ve/node/605>
- Newman, J. (1900). *The idea of a university*. Longmans, Green, version original de 1878. (Versión en español. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Eunsa, 1996).
- Smith, A. (1790). *The Theory of Moral Sentiment*. MetaLibri, 6a. edición, 1790: Parte I, 1a. Sección, pp. 4-21; ver, [https://www.ibiblio.org/ml/libri/s/SmithA\\_MoralSentiments\\_p.pdf#:~:text=The%20Theory%20of%20Moral%20Sentiments%20Adam%20Smith%20with,imagenes%20should%20be%20the%20sentiments%20of%20the%20sufferer](https://www.ibiblio.org/ml/libri/s/SmithA_MoralSentiments_p.pdf#:~:text=The%20Theory%20of%20Moral%20Sentiments%20Adam%20Smith%20with,imagenes%20should%20be%20the%20sentiments%20of%20the%20sufferer)
- Taveras, L. y Olivo, R. (2010). Estudios Generales: el qué y el para qué. Apuntes para una reflexión; en PUCMM: *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(14) 25-29. <https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuadernopedagogia/CuadernodePedagogiaNo14.pdf>
- Vélez, W. y Subirats, P. (2010). Apuntes para un perfil del profesor o la profesora de Educación General; en PUCMM: *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(14) 17-20. <https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuadernopedagogia/CuadernodePedagogiaNo14.pdf>

# Educación filosófica y ciudadanía: La vocación política de los estudios generales<sup>1</sup>

## *Philosophical education and citizenship: The political vocation of general studies*

Recibido: 29 de septiembre de 2021 | Aprobado: 29 de noviembre de 2021

### Resumen

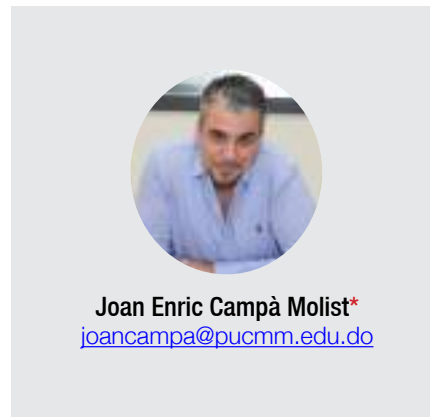
Si bien es cierto que no existen las democracias perfectas, sí podemos afirmar que existen las democracias más o menos democratizadas. Sin embargo, queda por descubrir el modo de democratizar las democracias. En este ensayo, apoyados en un análisis comparativo entre el concepto ciudadanía y educación filosófica (o educación en filosofía), se plantean dos hipótesis relativas al carácter democratizador de la educación y al papel que deben cumplir los Estudios Generales desde su dimensión política. Como conclusión, y respaldado por autores como Robert Alan Dahl y Carlos S. Nino, especialmente, se expondrá el lazo transdisciplinar que aúna la educación filosófica, el estatus de ciudadanía, los índices de desarrollo humano y justicia social.

**Palabras clave:** Educación filosófica, democratización, ciudadanía, democracia, Estudios Generales

### Abstract

*Although it is true that there are no perfect democracies, we can assert there are democracies more democratized than others. However, how to democratize democracies remains to be discovered. In this article, supported by a comparative analysis between the concept of citizenship and philosophical education (or education in philosophy), two hypotheses are proposed regarding the democratizing nature of education and the role that General Studies must fulfill from its political dimension. In conclusion -and supported by authors such as Robert Alan Dahl and Carlos S. Nino, especially- the transdisciplinary bond that unites philosophical education, citizenship status, human development indices and social justice will be exposed.*

**Keywords:** *Philosophical education, democratization, citizenship, democracy, General Studies.*



Joan Enric Campà Molist\*  
[joancampa@pucmm.edu.do](mailto:joancampa@pucmm.edu.do)

<sup>1</sup> Ponencia presentada en junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Doctor en Derechos Humanos y Filosofía Política (UAB). Director y profesor del Departamento de Estudios Generales, PUCMM-CSD. Para contactar al autor: [joancampa@pucmm.edu.do](mailto:joancampa@pucmm.edu.do)

## Introducción

Actualmente, estamos abrigados por una terrible pandemia de carácter viral, y, gracias al desarrollo científico, disponemos de una vacuna para combatir la enfermedad. Quizá no tan democráticamente como deseáramos, pero disponemos de ella. No obstante, para la pandemia que obstaculiza el desarrollo social, para la pandemia que impide una gobernabilidad eficiente, para la pandemia que incentiva a la desigualdad, lamentablemente, no tenemos una vacuna. Parece que convivimos bajo un contrato social que no funciona, el Estado, ha quedado peligrosamente enfermo y se requiere, urgentemente, más sociedad con carácter de ciudadanía. La primera línea de defensa para el desarrollo debe ser, cómo no, una defensa intelectual.

Este ensayo tiene por objetivo exponer un vínculo transdisciplinar que tiene como fin despertar y avivar, positivamente, los índices de desarrollo humano y justicia social. Una relación entre la educación filosófica, o educación en Filosofía, la democracia y el desarrollo social conforman una ecuación transdisciplinar que despierta en los Estudios Generales como la vertiente más política de un primer ciclo universitario y se caracteriza por procurar el cultivo de seres humanos responsables de sí mismos y de su entorno.

No obstante, e iniciando con la cuestión que el filósofo francés Jean-Luc Nancy planteó en su texto *“Après le sujet qui vient”* (Nancy, 1989): ¿qué viene después del sujeto? Étienne Balibar (Balibar, 2013) responde muy convencido: después del sujeto, viene el ciudadano, una categoría indispensable para la praxis política y para la democratización constante de la democracia. Considerando que las articulaciones de la democracia están plenamente relacionadas con las acciones de la ciudadanía, y estas acciones a las decisiones de esta, la educación y preparación del ciudadano se convierte en uno de los pilares fundamentales de aquello que llamamos justicia democrática. Sin embargo, surgen varias interrogantes ante tal ecuación que es menester responder sin miedo, como: ¿Cuál es el elixir del que debe alimentarse una auténtica educación democrática y democratizadora? ¿Qué papel cumplen los estudios Generales en la democratización de la democracia?

Para dar respuesta a dichas cuestiones, conviene abordar conceptos clave como “Educación filosófica”, “ciudadanía”, “democracia” y “Estudios Generales”. Iniciemos.

## 2. El carácter filosófico de la educación democrática: un paso hacia “lo político”

Bien sabido es que en la historia de la humanidad han surgido incontables modos de enseñanza y sistemas educativos, pero, si nucleamos la ecuación con el concepto “emancipación”, es conveniente reducir la educación a dos tipos muy generales: la educación que uno recibe de los demás y la educación que uno recibe de sí mismo. Hoy día, educar para la emancipación no debe darnos miedo, sino todo lo contrario: la emancipación cultivada en la ciudadanía debe entenderse como la pieza que propicia dinamismo a la democracia y sirve de alimento para su constante democratización. Una democracia ideal, considerada como un organismo vivo que se desarrolla en la actualización y el dinamismo, requiere de la presencia y ejercicio de ciudadanos activos y libres en cuanto a pensamiento se refiere.

El Republicanismo como modelo de teoría política explica la actualidad de la educación para la ciudadanía, tratándose de una Filosofía política que procura una redefinición de todo. Es la apuesta de aquellos que creen que es posible pensar, de un modo distinto, “lo político” y “lo educativo”. Si se considera que “lo político” no puede estar relacionado únicamente con las cuestiones relativas al poder, es decir, que “lo político” engloba todas las dimensiones de la vida, la alternativa a la educación cívica será la Filosofía, y así, el filosofar será la expresión y acción política por excelencia. Si no enseñamos a filosofar al ciudadano, no habrá política, y si no hay política, nos quedamos sin democracia. En tal orden, y respondiendo a la cuestión inicial al respecto del elixir que debe brindarse a la educación para la ciudadanía, nos encontramos con una Filosofía salvífica en cuanto a emancipación se refiere.

Es muy común entender la Filosofía como una actividad alejada, extraña y ajena a la cotidianidad. Incluso, se ha llegado a percibir la Filosofía como la principal enemiga de las religiones. Se percibe como un ejercicio que sólo compete a intelectuales

divinizados y a aburridos soñadores que distraen y confunden con sus disertaciones. Son, pues, un cúmulo de concepciones altamente nocivas para la democracia al estar tan arraigadas a la población. Estas concepciones, unas elitistas y otras escépticas, han servido para apartar a la Filosofía y convertirla en algo ajeno a nuestra naturaleza humana, y, en tal sentido, la recuperación de la Filosofía para la ciudadanía resulta ser el objetivo primero de una educación democrática orientada a la formación ciudadana.

Parece, pues, que la alternativa recae en el papel de la Filosofía en la educación, pero, cabe preguntarnos: ¿qué tipo de Filosofía debe enseñarse? Tal como afirmó Feuerbach, es menester recuperar una Filosofía que aborde los problemas de la humanidad: “Una cosa es la Filosofía que debe su existencia solamente a la indigencia filosófica (...), y muy distintamente, una Filosofía que corresponde o coincide con la indigencia de la humanidad” (Feuerbach, 1984). Esta afirmación puede coincidir con el talante socrático de tantos maestros que son capaces de despertar en los discentes el desazón y ansiedad que la misma existencia comporta. Aquello que Kant nombró, *stricto sensu*, “filosofar”.

Siguiendo la ruta del filósofo alemán, nos encontramos con la atormentadora cuestión ¿qué debo hacer?: la cuestión que origina la concepción moderna de ciudadano desde el plano ético. Con el andar del tiempo, florecen nuevas modalidades contemporáneas de pensar la ciudadanía, especialmente desde Jean Marie Guyau y Georg Simmel, los cuales presentan de manera opuesta la ley universal y el sentido individualista de la acción moral. Con sus postulados, la educación cívica ha sufrido una crisis al no poder abordar efectivamente el concepto “deber”, una razón añadida a la importancia de la educación y actividad filosófica entendida como una actividad racional, y por lo tanto humana, que tiende a la universalización. Sin embargo, esta cuestión choca frontalmente con la desaparición de la educación en Filosofía de los currículos escolares y universitarios: parece que el progreso moral obstaculiza al progreso material que impera en los sistemas educativos-económicos. Con el bullicio explicado, la demanda de respuestas por parte de la ciudadanía no cesa e incrementa.

Centrándonos en el ciudadano, a diferencia de otras figuras, es aquel que ejerce la libertad y el ejercicio racional de la acción política. Este no tiene que reivindicarla, pues ya la posee: es la figura que se encuentra más cerca de la ética y la política, y, por ello mismo, requiere beber del elixir de la emancipación y la autonomía intelectual para culminar debidamente con sus objetivos como ciudadano. En otras palabras, podemos determinar que para una ciudadanía efectiva se requiere, cómo no, la educación filosófica orientada a la emancipación y autonomía intelectual del discente.

### 3. Democracia y ciudadanía: un paso hacia “lo social”

Si bien el pensamiento antidemocrático que Platón expone en *La República* ha sido difícilmente superado, mediante fuertes cefaleas e insomnios traicioneros, nos encontramos en un período teórico en el que brotan esperanzas para la democracia. Personalidades como Robert Alan Dahl o Carlos Santiago Nino nos ofrecen alternativas para repensar lo democrático y lo político. Empecemos por el primero.

Dahl (Dahl, 2012), consciente de la difícil tarea de alcanzar una democracia ideal, propone cinco principios esperanzadores para, como mínimo, lograr una democracia equilibrada alejada de utopías, a saber: la participación efectiva, la igualdad del voto en la fase electoral, la comprensión informada, el control de la agenda y la inclusividad. A pesar de tratarse de cinco únicos principios, las dificultades que arrastran son de magna relevancia y competen, en esencia, a la esfera educativa del Estado y al compromiso resultante del ciudadano.

Con relación al primer principio (participación efectiva), exige que los ciudadanos sepan practicar la igualdad entre ellos formalizando sus preferencias y cuestiones en la agenda pública, además de ofrecer razones racionales a favor de un resultado u otro. Con relación al segundo principio (igualdad de voto en la fase electoral) exige considerar el valor de cada voto x1, y ello requiere que cada punto de vista sea tomado en cuenta, y se respete, por parte de la propia ciudadanía. El tercer principio (comprensión informada) requiere de una preparación formada por parte de los ciudadanos, es decir, que cada uno pueda disfrutar de oportunidades amplias,



diversas y equitativas para conocer y afirmar la decisión más adecuada para el bien común. El cuarto principio (control de la agenda), necesita que la ciudadanía (Demos) tenga la oportunidad de decidir cuáles son los temas políticos más urgentes y necesarios para someter a la deliberación. El quinto principio (inclusividad) es el encargado de ofrecer equitatividad a todo el plano ciudadano y legitimidad a sus intereses durante el proceso político.

Tanto el primer principio como el tercero y el cuarto, y siguiendo el hilo del apartado anterior, denotan una necesidad de considerar la emancipación como una pieza fundamental de la educación para el efectivo ejercicio de lo político, esto es, la ciudadanía entendida como una práctica y ejercicio vital para la democratización de la democracia, no como un mero estatus jurídico. En tal orden, nacen dos necesarios vínculos entre el ejercicio de la ciudadanía y la formación/educación filosófica desde la emancipación y autonomía intelectual: el aspecto salvífico para la concientización de los dolores del mundo y la sensibilidad de uno mismo para con el resto de la humanidad.

Desde el pensamiento de Carlos Santiago Nino, y de un modo ligeramente distinto, nos encontramos con una importante distinción de conceptos en lo que él mismo se refiere como discurso moral. En la parcela social del Estado, es decir, el ámbito de la ciudadanía, podemos encontrarnos con dos tipos de moralidad, principalmente: la moral social y la moral crítica (Nino, 1991). La primera se refiere a aquellos principios morales que, además de estar enraizados en el seno de la sociedad, se presentan como criterios infalibles; son principios aparentemente inapelables que la sociedad obedece por inercia y sin ningún tipo de cuestionamiento y crítica. Se trataría de la obediencia en el más puro sentido de la palabra. Por otro lado, y de un modo menos popularizado, nos encontramos con la moral crítica, una moral que, lejos de someterse a los estándares establecidos, es y piensa por sí misma desde la emancipación y la autonomía de quien la ejerce. Se trata de una moral que duda, que cuestiona, que practica con criticidad la libertad intelectual y moral con el fin de encontrar una correspondencia con lo justo. Es, pues, un tipo de moral que propicia el desarrollo humano de la ciudadanía y que auspicia la justicia social.

## Conclusión

La educación propia de los Estudios Generales puede parecer un oxímoron, pues tanto en sus planteamientos como en sus resultados ofrece luz, pero también oscuridad. Permítanme explicarlo. Menciono luz por el carácter revelador de conocimiento y cultura de la educación general, claro está, desde una óptica transdisciplinar apoyada en la investigación, la lectura y la escritura. Pero también menciono oscuridad por el carácter mayéutico/socrático de su enseñanza, es decir, por ser descubridora de verdades (en plural) mediante el debate y la argumentación crítica, no de una Verdad (en singular) mediante un discurso infalible.

El talante filosófico que nuclea los Estudios Generales es el aporte más delicado y transgresor de tal educación, pues la cuestión filosófica obliga a caminar a oscuras, a ciegas, por el sendero del conocimiento. La duda filosófica es el ardor del aprendizaje, es la soledad del intelecto ante un mundo rebotado de sentencias que propician la negación de uno mismo, es decir, la anulación del pensamiento y criterio propio. Sin este componente, educar para generar o incentivar el sentido crítico en nuestros estudiantes se convierte en una pérdida de tiempo, en papel mojado, en humo ventilado.

El autoconocimiento o conocimiento sobre uno mismo, considerado como un imperativo socrático, es aquel que nos conduce a manejar las virtudes individuales de una manera equilibrada y consciente (Barni, 1992). Estas virtudes son indispensables para la constitución del ciudadano y una resultante sociedad democrática orientada hacia "el otro". Sin una buena disposición hacia uno mismo, difícilmente podremos actuar efectivamente como ciudadanos ante el otro, esto es, el resto de la ciudadanía, primero, y la humanidad, como consecuencia. Para el mismo autor, todas las virtudes quedan agrupadas en tres grandes bloques: cultura de la humanidad, respeto a la dignidad humana y el perfeccionamiento moral, y este último bloque es el que se familiariza directamente con la idea de ciudadanía activa y comprometida: el punto de partida para la construcción de la ciudadanía ideal y para la democratización de la democracia.

Es evidente que el papel de la educación general nucleada en el pensamiento filosófico se convierte

en la protagonista de los tres bloques: en el primero, al respecto de la conciencia de pertenencia y necesario cuidado de la humanidad, en el segundo, respecto al pensar la condición humana desde el denominador común que nos une (esto es la dignidad inherente a nuestra naturaleza), y en el tercero, al respecto de preguntarnos ¿cómo debemos actuar desde nosotros mismos para con el resto de ciudadanos después de repensar lo sabido?

Por lo mencionado, el presente ensayo procuró desvelar el protagonismo de la Filosofía en la Educación General entendida como la educación que requiere la ciudadanía, la cual tiene como fin democratizar el sistema político que más efectividad ha mostrado en la historia de la humanidad: la democracia. Nuestro papel en este escenario es, pues, el de libertadores de conciencias que, mediante el canal de la duda y los saberes, generan buscadores de certezas animados por la curiosidad y la responsabilidad por el otro. No es una tarea fácil, pero tampoco imposible, pues somos conscientes, aquí y ahora, de que la emancipación intelectual y el sentido de ciudadanía despertado mediante el pensar filosófico son la condición de posibilidad de la democracia y el desarrollo social, jamás a la inversa.

## Referencias bibliográficas

- Balibar, E. (2013). *Ciudadano sujeto. Vol. 1: El sujeto ciudadano*. Prometeo Libros.
- Barni, J. (1992). *La morale dans la Démocratie suivie du Manuel Républicain*. Kimé.
- Dahl, R. A. (2012). *La Democracia*. Editorial Ariel.
- Feuerbach, L. (1984). *Manifestos Antropológicos*. Editorial Laia.
- Nancy, J. L. (1989). "Présentation", en *Cahier Confrontation "Après le sujet qui vient"*, N° 20.
- Nino, C. S. (1991). *Ética y Derechos Humanos*. Oxford University.

# La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática<sup>1</sup>

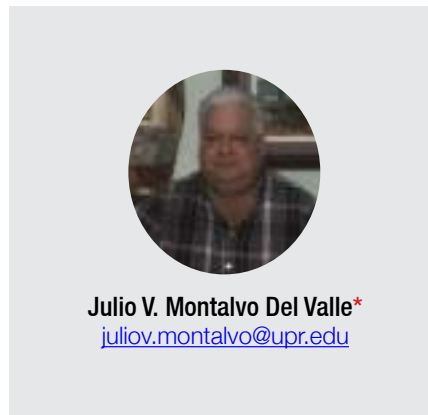
## *Transdisciplinary and decolonial general education in a democratic society*

Recibido: 3 de octubre de 2021 | Aprobado: 23 de noviembre de 2021

### Resumen

Esta es una reflexión conceptual crítica de la educación general transdisciplinaria como vía promotora de la descolonialidad en una sociedad democrática. Se analiza holísticamente la importancia de la pluralidad e integración de saberes, experiencias, vivencias y valores de quienes participan en el proceso educativo, su consecuente resultado en praxis transformadoras y la potenciación de la ciudadanía en un contexto democrático emancipador. Filosóficamente, esta visión, transdisciplinaria y descolonial promueve una conciencia ética y de acción política compleja que requiere un examen crítico de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y todos sus componentes complejos. Es una propuesta de convergencia crítica hacia el advenimiento de una nueva forma de ser, pensar, hacer y sentir para quienes participan en este complejo proceso. Se discute tres áreas temáticas: (1) Educación general transdisciplinaria y democracia, (2) Pluriálogos, descolonialidad y vida democrática y (3) Descolonialidad, praxis democrática y educación general transdisciplinaria. Este trabajo tiene el fin de generar praxis transformadoras de la sociedad, donde el conocimiento sea democratizado, liberador y emancipador en el contexto de las condiciones en que se inserta en Latinoamérica y el Caribe. La conclusión de este trabajo lleva a considerar que la producción de nuevos conocimientos y la revaloración axiológica de la educación general desde la transdisciplinaria descolonial señalará posibles rutas para el ensayo de alternativas democráticas en atención de la complejidad social actual.

**Palabras clave:** Educación general, transdisciplinaria, Complejidad, descolonialidad, vida democrática



Julio V. Montalvo Del Valle\*  
[juliov.montalvo@upr.edu](mailto:juliov.montalvo@upr.edu)

<sup>1</sup> Ponencia presentada en junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Catedrático retirado de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Aguadilla. Posee un bachillerato en artes en Ciencias Políticas y una maestría en artes en Psicología Social Comunitaria de la Universidad de Puerto Rico y un doctorado en Psicología Ambiental de The Graduate School and University Center of the City University of New York. Para contactar al autor: [juliov.montalvo@upr.edu](mailto:juliov.montalvo@upr.edu)

## Abstract

*This is a critical conceptual reflection of transdisciplinary general education as a promoter of decoloniality in a democratic society. The importance of plurality and integration of knowledge, experiences, significant life experiences and values of those who participate in the educational process, its consequent result in transformative praxis and the empowerment of citizenship in an emancipatory democratic context, is holistically analyzed. Philosophically, this transdisciplinary and decolonial vision promotes an ethical consciousness and complex political action that requires a critical examination of the relationship between teaching and learning and all its complex components. It is a proposal for critical convergence towards the advent of a new way of being, thinking, doing, and feeling for those who participate in this complex process. Three thematic areas are discussed: (1) Transdisciplinary general education and democracy, (2) Pluri-dialogues, decoloniality and democratic life and (3) Decoloniality, democratic praxis and transdisciplinary general education. This work has the purpose of generating transformative praxis in society, where knowledge is democratized, liberating, and emancipating in the context of the conditions in which it is inserted in Latin America and the Caribbean. The conclusion of this work leads to consider that the production of new knowledge, the axiological revaluation of general education from the decolonial transdisciplinarity will point out possible routes for the test of democratic alternatives in attention of the current social complexity.*

**Keywords:** *General Education, transdisciplinarity, complexity, decoloniality, democratic life.*

## Introducción

Este trabajo es una reflexión conceptual crítica de la educación general y su planteamiento transdisciplinar como vía promotora de la descolonialidad en una sociedad participativa y democrática. Los temas son abordados desde una perspectiva holística considerando la importancia de los pluriálogos (pluralidad de diálogos), la integración de saberes, experiencias, vivencias y valores de quienes participan del proceso, su consecuente resultado en praxis transformadoras y la potenciación de la ciudadanía en un contexto democrático emancipador. De acuerdo con Rincón et al. (2015):

La decolonialidad como parte constitutiva de la matriz analítica modernidad/colonialidad, establece una relación de diálogo conflictivo que surge en el mismo momento que comienza el despliegue e imposición planetaria de la retórica salvacionista moderna, su visión prepotente del mundo, así como el ejercicio exagerado del poder, constituyéndose esta última categoría en uno de los debates centrales de la red modernidad/colonialidad sobre la cual descansa buena parte de la reflexión que da como derivación el proyecto decolonial. De igual manera, han sido otras las discusiones que han mantenido ocupados a los llamados pensadores de la red modernidad/colonialidad,

conceptos que explican el comportamiento, intenciones, prejuicios del poder imperial hasta aquellos que se presentan como una alternativa justa y comprometida éticamente con la paz y la dignidad de los pueblos del mundo, en otras palabras, conceptos como: colonialidad del poder, del ser, del saber, interculturalidad, transmodernidad son sin duda supuestos filosóficos, ontológicos y epistémicos clave dentro del proyecto decolonial (Rincón et al., 2015, pp. 81-82).

La educación general como vía descolonial debe asumirse de forma transdisciplinaria y aportar a un análisis develador de la colonialidad así como de sus formas de reproducirse en las actividades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los programas de estudio (colonialidad curricular), en las prácticas docentes tradicionales y, más ampliamente, en las acciones prácticas cotidianas de la complejidad holística. Quienes participan en tal complejidad, deben ser agentes activos, conscientes de la integración de saberes, experiencias y propuestas transdisciplinarias. De esta manera, irían dirigidas hacia un proceso de transformación para deconstruir las relaciones estructurales de la colonialidad en la educación general y dar paso a alternativas basadas en las praxis democráticas descoloniales.

Dentro de esta visión, transdisciplinaria y descolonial, hay un posicionamiento ético y de acción política que requiere una toma de conciencia crítica de la correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje, la docencia y el conjunto de todos sus componentes complejos. Esta es una propuesta de confluencias crítica hacia de una nueva forma de ser, pensar, hacer y sentir para quienes participan de este complejo proceso en la Universidad y más allá de ella. Va encaminada a generar praxis transformadoras de la sociedad, donde el conocimiento sea democratizado, liberador y emancipador en el contexto de las condiciones históricas, sociales y culturales en que se inserta.

Es un compromiso fundamental de atender asuntos de vigencia, pertinencia y urgencia por parte de las sociedades mundiales actuales, que atañen a las personas, comunidades y otras configuraciones históricas, sociales, políticas y culturales. Son parte de la complejidad social la sustentabilidad de la vida, lo ambiental y ecológico, la salud humana y del planeta, la crisis cultural, la globalización, las guerras, el patriarcado, el tema del género y sus ramificaciones (feminicidios, la educación con perspectiva de género y otras) por un lado; las drogas, la corrupción y las polícrisis, entre otros, que requieren un posicionamiento ético transdisciplinario y descolonial como elementos de la educación general universitaria, por el otro. También incluye la consideración de una conciencia ciudadana que fluya desde la pluralidad y se asuma en un discurso democrático y descolonial. Todo esto fundamentado en la praxis transformadora ante el poder acaparador de los Estados y gobiernos todopoderosos promotores de la inequidad, desigualdad económica y la injusticia social.

Ante la complejidad social, la educación general universitaria suele reflejar amplias y diversas tendencias históricas, sociales y culturales. Estos marcos de referencia señalan posibles rutas a seguir en la investigación y aplicación práctica de la educación general.

En ellos se entremezclan manifestaciones vitales junto a concepciones epistemológicas, metodológicas, ontológicas, teóricas y prácticas impartándole una dinamicidad única a los diversos quehaceres y prácticas docentes, en y fuera del salón de clases.

El tema de la descolonialidad adquiere un relieve particular al vincularlo al tema de la transdisciplinaria en el contexto de la educación general en tanto posibilita la pluralidad de “diálogos”, de pluriálogos, entre distintas áreas del conocimiento que producirá nuevas epistemes. Esta exposición a campos del saber inherentes a los problemas y retos de la educación general presta atención a la pertinencia y la diversidad de modos de organizar efectivamente las prácticas docentes universitarias en América Latina y el Caribe,

Tanto el pensamiento descolonial como el Paradigma de la Complejidad y la transdisciplinaria desmontan transgresivamente el discurso de la modernidad que aún sigue presente en la educación general universitaria manteniendo nociones de universalismo eurocéntrico. Es menester hacer, pensar y sentir de maneras diversas, formas de transformación, emancipación y transgresión en todos los órdenes de la vida y la existencia desde el profundo autoexamen y asumir posicionamientos en los distintos planos de la complejidad de nuestra existencia y conciencia vital.

Por ello viene al caso el planteamiento de Morin sobre la transdisciplinaria como resultado histórico de las imperfecciones crecientes en los modos dominantes de construir el conocimiento desde aproximadamente tres siglos. Esta es una manera de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. La transdisciplina nos invita a procurar un conocimiento lo más completo posible, aquel que puede comprender el mundo desde todas las perspectivas y dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Apunta a ese diálogo cuestionante que impera en toda mente que aspira la búsqueda compleja de un saber que trasciende a una disciplina en particular con el fin de comprender el mundo desde la unidad del conocimiento, a sabiendas de que se trata de un conocimiento inacabado, relacional y complejo. (Morin, 2018).

Transdisciplina y complejidad están estrechamente unidas como formas de pensamiento relacional y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la vida humana y el compromiso social. Nicolescu (1996) plantea:



La imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud (sic); y que sólo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento. (Nicolescu, 1996, en Morin, 2018, p.3).

Siendo así la transdisciplina, el análisis de la complejidad y el pensamiento decolonial o descolonial forman una unidad compleja epistemológica, ontológica, metodológica y práctica. Esta unidad es parte fundamental de la educación general, dentro y fuera del ambiente universitario. Es requerida para la construcción de nuevos marcos analíticos y la promoción de praxis democráticas transformadoras de la sociedad.

Algunas instancias donde se puede ver concretamente la construcción de estas gestiones son el trabajo comunitario en el que grupos de ciudadanos y ciudadanas colaboran conjuntamente con grupos de estudiantes universitarios realizando actividades donde ambos aprenden de la interacción y el trabajo realizado. Otra instancia es el trabajo cultural que realizan grupos de vecinos en cooperación con grupos universitarios de donde salen proyectos de creatividad y aprendizaje popular para fomentar la búsqueda de alternativas a asuntos de interés vecinal. No menos importantes son los proyectos de autogestión comunal a través de comedores sociales urbanos y cooperativas de alimentos donde personas de la comunidad y estudiantes universitarios se integran para compartir conocimientos, experiencias organizativas y aprendizajes vivenciales que luego forman bases para seguir mejorando la experiencia.

### Educación general transdisciplinaria y democracia

Toda educación general transdisciplinaria como vía descolonial y democrática es un proceso multidimensional complejo en tanto histórico, social, económico, político, cultural y psicológico que atraviesa y transcurre en todos los aspectos de las vidas de sus participantes. Como vía promotora de la descolonialidad en una sociedad participativa y democrática se manifiesta transversalmente en su complejidad. Es holística y considera la

importancia de los pluriálogos (o pluralidad de diálogos), la integración de saberes, experiencias, vivencias y valores de docentes y aprendices y otros participantes. Desde un punto de vista práctico, deberá resultar en praxis transformadoras y potenciadoras de dinámicas democráticas emancipadoras.

La educación general como instrumento descolonial transdisciplinario debe aportar al análisis develador de la colonialidad, a sus formas de reproducirse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los currículos y en las prácticas cotidianas de la complejidad holística (Castro-Gómez, 2007). Quienes participan en tal proceso complejo deben ser agentes activos y conscientes en la integración de saberes, experiencias, propuestas inclusivas y transdisciplinarias que abarquen transformaciones para deconstruir las relaciones estructurales de la colonialidad en la educación general y dar paso a dinámicas democráticas y participativas.

De esta visión, emana una conciencia ética y de acción política que produce un examen crítico de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y todos sus componentes complejos. La educación general transdisciplinaria descolonial es una propuesta de convergencia crítica hacia el advenimiento de una nueva forma de ser, pensar y hacer de sus participantes. Como propuesta genera praxis transformadoras de la sociedad, donde el conocimiento es democratizado, liberador y emancipador en el contexto de las condiciones particulares desde donde se inserta considerando la vida humana y el compromiso social.

La comprensión de lo complejo en distintas dimensiones, niveles de realidad y sus relaciones holísticas en el contexto total de la educación general es de vital importancia. Es la propia complejidad social la que impulsa a encontrar soluciones a problemas complejos desde la transdisciplinaria y la descolonialidad. La transdisciplinaria es una respuesta a los cambios rápidos, múltiples que caracterizan la complejidad de las sociedades de los siglos XX y XXI. La educación general transdisciplinaria y descolonial puede y debe ser un instrumento para gestar nuevas formas de desenvolverse en la vida de las sociedades democráticas.

Promover valores de una vida democrática a través de estudios y prácticas pensadas con ese fin es darles poder a sus participantes en el proceso educativo para devenir en aprendizajes transdisciplinarios que integren saberes académicos formales, sabidurías populares y discursos subalternos en nuevas epistemes. Ello conlleva praxis consensuadas para convivir respetando la diversidad y atendiendo las dimensiones inmediatas y mediatas de la complejidad social.

La puesta en práctica de la integración de nuevos conocimientos, la utilización de métodos de investigación transdisciplinaria y sus resultados aplicados a nivel cotidiano, supone transformaciones de las condiciones sociales, históricas, políticas y culturales de la colonialidad. Como mínimo requiere llevar a cabo una educación holística de personas autónomas, con conciencia analítica y crítica que ejerzan prácticas de convivencia y consensos colectivos en la praxis democrática. Esta vida y acción democrática descolonial se afianza en la educación transdisciplinaria que empodera a la ciudadanía y le potencia como sujetos cambiantes, activos, emancipados y humanos con nuevas cualidades analíticas, emocionales y prácticas.

Una educación general transdisciplinaria y descolonial supone entendimiento holístico de las relaciones entre las partes que la componen y el todo que lo conforma en “lo complejo, *complexus*, o lo que está tejido en conjunto” (Morin, 2013). Implica comprender procesos históricos, sociales, económicos, políticos, culturales colectivos, así como los psicológicos individuales que dan forma y transcurren por todos los aspectos de las vidas de quienes participan en ella, sus interrelaciones e interconexiones. También debemos verla como un vehículo para atender y enfrentar los retos que la complejidad social plantea por medio del acceso al conocimiento producido por quienes son parte del proceso educativo en su contexto y así como en diversos escenarios concretos, que permitirán entender nuevas formas de acción, pensamiento y de inserción en la vida digna, plena, descolonizada y democrática.

La educación general transdisciplinaria y descolonial universitaria debe ser un instrumento para que el

estudiantado se empodere para enfrentar retos que la complejidad social plantea en su inmediatez y en su mediatez. Mediante el acceso al conocimiento producido por quienes son parte del proceso educativo en su contexto y en diversos escenarios concretos se logrará entender nuevas formas de acción, pensamiento y de inserción en la vida, digna y plenamente. Nicolescu (1996) plantea que para la producción del conocimiento transdisciplinario se necesita de una mente abierta durante el proceso de aprendizaje. Esta apertura involucra una relación con la sociedad civil, con el tiempo del ciberespacio y una consideración de la universalidad con el fin de redefinir los valores que rigen la propia existencia. Es de notar la gran pertinencia para la práctica docente en la educación general transdisciplinaria que tienen estos señalamientos. Nuevos y múltiples procesos de aprender dirigidos hacia la sociedad civil, hacia un lugar no físico donde se da en el tiempo cibernético el propósito de la universidad y de la educación general y hacia una valoración sobre la propia existencia y la vida.

### Pluriálogos, descolonialidad y vida democrática

El tema de la colonialidad adquiere relieve particular al relacionarlo con el de la transdisciplinariedad en el contexto de la educación general universitaria en la medida que posibilita pluriálogos entre distintas áreas del conocimiento y produce nuevas epistemes. Esto contribuye a la exposición a diversos campos del saber y presta atención a la pertinencia y maneras de organizar los componentes de las prácticas docentes universitarias en América Latina y el Caribe. Ello ocurre en la medida en que hacer, pensar y sentir diversas formas de transformación, emancipación y transgresión se van dando en el proceso democrático de educación general.

Viene al propósito examinar lo que es colonialidad por su pertinencia al desarrollo de este análisis. Este concepto se deriva de colonia. Una colonia es un territorio sujeto a la administración y gobierno de otro país, por lo general, una potencia remota llamada ‘metrópoli’, que ha invadido y sometido a sus habitantes por la fuerza<sup>1</sup>, por lo cual, generalmente, carecen de autonomía y autodeterminación. Un

1 (<https://www.significados.com/colonia/>)

claro ejemplo caribeño de lo que es colonia es el caso de Puerto Rico, una colonia bajo el imperio español desde 19 de noviembre de 1493, hasta el 25 de julio de 1898 en que se produce la invasión militar de los Estados Unidos, hasta el presente donde se manifiestan características transmodernas complejas de colonialidad.

El concepto colonia hace referencia histórica a la apropiación llevada a cabo por España de los territorios que conocemos como América. Apropiación ejecutada al final de la conquista como proceso bélico y genocida que comenzó hacia el siglo XVI, hasta el XIX, a lo largo del cual las nuevas naciones americanas fueron logrando su independencia política de la España (Historiografía, 2017)<sup>2</sup>. En párrafos posteriores se abunda en la participación histórica de otros imperios coloniales europeos en la llamada conquista de “América”.

La categoría colonialidad o colonialidad del poder designa al patrón estructural de poder específico de la modernidad, originado a partir de la conquista de América y la subsecuente hegemonía planetaria europea (Quintero en CECIES, 2010-2019). Fueron las ideas de Anibal Quijano, sociólogo peruano, las que redefinieron la categoría de “colonialidad”, la cual surge a partir del marco de interpretación de la modernidad bajo el prisma histórico y cultural de Latinoamérica. Quijano (1992) la cataloga como “el nodo epistémico” para estructurar el poder hegemónico sobre Latinoamérica. Los orígenes de esta categoría remiten directamente a las investigaciones y propuestas teóricas de Quijano, progenitor de la noción en América Latina (Quijano, 2000a y 2000b; Quijano, 2001; Quijano, 1991, 1992; Quijano y Wallerstein, 1992)

El binomio colonialidad del poder es una noción sostenida por Quijano (1991, 1992, 1993, 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>) cuyo fin es ofrecernos los esquemas de dominación global propios del sistema-mundo moderno/capitalista originados con la conquista de América en el siglo XVI y denominado el colonialismo europeo. Inicialmente, esta hegemonía estuvo bajo el puño del dominio español y, a los pocos años, se unió el imperio portugués. Más adelante, en el siglo XVIII el colonialismo pasó a la hegemonía francesa y holandesa, y también a la par, se hace notorio

el imperialismo inglés que se perpetúa con gran dominio en el siglo XIX. Por último, América Latina ha sufrido los embates del dominio imperialista estadounidense desde principios del siglo XX hasta hoy en día. Así las cosas, la colonialidad del poder incluye una larga lista de transformaciones y transmutaciones de las dimensiones subjetivas (clasificaciones sociales) y materiales (formas de control del trabajo) de este patrón. (Quintero, 2010).

Rojas Tudela (2017), a partir de las ideas de Quijano, explica que la colonialidad amerita un entramado de relaciones sociales intersubjetivas en el que el dominador reconoce y necesita del dominado con el fin de ejercer su dominio e instaurar su sistema de explotación, así como para establecer la clasificación social jerárquica que consiste en la articulación de todas las formas conocidas de expropiación del trabajo en una única estructura hegemónica por el capitalismo. Así, la colonialidad representa uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista.

Resultan interesantes los aportes de Quintero (2010) sobre el fenómeno político-social independentista que se inicia en el siglo XIX en la mayoría de las colonias de América y su efecto en la colonialidad. Pudiera pensarse que con las independencias se lograría eliminar la subyugación, ya que su principal objetivo fue la emancipación. Sin embargo, este fue un proceso de descolonización, pero no de descolonialidad. De acuerdo con Quintero (2010), “los nuevos estados-nacionales latinoamericanos logran independizarse de las potencias hegemónicas, pero la colonialidad y sus efectos fundamentales siguen operando a lo interno de los distintos países”. A pesar de toda la sangre derramada, en América Latina la colonialidad del poder sigue siendo el elemento central de la estructuración de la sociedad.

La colonialidad del poder, según Quijano, es, sin dudas, uno de los ejes que estructura el capitalismo colonial moderno. Podríamos pensar que esta noción mayormente afecta al sistema laboral-económico, pero no, su mayor impronta que ha trascendido la relación colonial original consiste en la clasificación social jerárquica de la población latinoamericana según criterios raciales, lo cual ha

afectado a todas las manifestaciones del poder mundial poscolonial.

En la última década se ha generado una honda expansión de la noción de colonialidad y de sus usos. Aún más allá de América Latina podemos encontrar el concepto en distintos estudios. Según Escobar (2005), “el uso más extendido y significativo de la propuesta de la colonialidad está ligado a lo que se ha conocido como el ‘proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad’ que reúne a un conjunto heterogéneo de intelectuales-activistas latinoamericanos en torno al debate sobre estas problemáticas”. El autor considera que en las elaboraciones de Quijano el concepto colonialidad y colonialidad del poder son permutables, lo que no sucede con en las producciones posteriores de otros autores quienes han propuesto distintos usos y flexiones del término colonialidad con el fin de profundizar y enfocar diferentes ámbitos o problemáticas. Entre las flexiones más extendidas de la noción se encuentran: colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de la naturaleza.

Debe notarse que

el concepto de colonialidad del poder difiere de la noción de “colonialismo”. Colonialismo designa una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación que explota la naturaleza y productos del trabajo de los colonizados. En contraposición a esto, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en lugar de estar limitado a una relación de poder entre dos pueblos o naciones, más bien a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial. Así, pues, aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, la colonialidad, en tanto matriz de poder, sobrevive al colonialismo (Quintero, 2010, p. 9, en nota al calce).

Todo lo anterior expuesto nos permite concluir que la idea de colonialidad no queda limitada al concepto de colonialismo, es decir, el dominio de la metrópoli no acaba en la independencia de la colonia. De

esta manera, la noción de colonialidad apunta a las diferentes maneras y formas en que se mantiene y se prorroga la colonia después de la colonia, mejor dicho, la dominación después de que se dice que esta cesó o se fue.

Siguiendo la misma idea, cabe señalar que la categoría colonialidad no designa simplemente a una “herencia” colonial, sino que se trata de un modelo estructural de dominación, explotación y conflicto originado con el colonialismo global europeo. De esta manera, la colonialidad, como patrón de poder, sobrevive al colonialismo y ha sido reconfigurado constantemente durante los cinco largos siglos desde el origen de la conquista. De esta manera, la emancipación latinoamericana del siglo XIX dismanteló al colonialismo, pero no a la colonialidad, cuyo patrón de poder consiste en el sistema ordenador y acumulativo de las relaciones sociales evidente en la trama histórica de América Latina.

Desde el punto de vista descolonial, Dussel (2013) también presenta elaboraciones de importantes consideraciones con la teoría del giro descolonizador en la que critica la noción de la postmodernidad de pensadores europeos por eurocéntricas y la reemplaza por la transmodernidad, ir más allá de la modernidad. Él resume en cinco puntos los elementos centrales de esta teoría: 1. el giro descolonizador como un giro epistemológico; 2. un nuevo método filosófico: lo analéctico, una anadialéctica; 3. la crítica a la modernidad y al eurocentrismo; 4. una nueva visión de la historia; 5. y una nueva política.

La descolonialidad como herramienta analítica transdisciplinaria produce transformaciones sociales y prácticas democráticas participativas que deben impulsarse desde la educación general transdisciplinaria en el contexto de los países latinoamericanos y caribeños y otras partes del sistema-mundo.

### **Descolonialidad, praxis democrática y educación general transdisciplinaria.**

La transdisciplinaria debe ser descolonial como sistema de pensamiento complejo. Una educación general universitaria transdisciplinaria ha de ser descolonial para ser democrática y promotora de la transformación social y de prácticas emancipatorias.



Dussel (2013) concibe la democracia como “la voluntad de vida de un pueblo”. Se trata de la capacidad del pueblo para participar en todas las decisiones, incluyendo las decisiones legales y políticas. Esta concepción que ofrece Dussel (2013) redefine el poder positivamente, ya que se trata de un concepto simétrico que concibe la vida en la factibilidad. Según el autor, significa querer vivir en libertad para tener cultura propia lo que incluye el derecho a tener formas de creencias, y no a una cosmovisión impuesta. Vivir también es querer comer, querer tener agua y poder elegir el sistema de gobernanza.

Además, es coincidir consensualmente en todas las decisiones. La hegemonía es el único proyecto que la política puede formular porque un proyecto unánime es imposible. La sede del poder es de la comunidad política y en concreto, históricamente, el pueblo, que no es toda la comunidad política sino los que se hacen actores del cambio de la historia (está también el anti-pueblo) (Dussel, 2013, p. 10).

Desde este punto de vista y aplicado a la educación general descolonial, ésta adquiere un carácter político amplio donde quienes participan del proceso tienen la voluntad de fomentar pluriálogos para realizar acciones consensuadas y modificar los enfoques y quehaceres tradicionales establecidos. La educación general transdisciplinaria incorporará las ideas colectivas que sirvan para promover y producir nuevos epistemes, praxis y metodologías vinculadas a la descolonialidad. De esta complejidad saldría lo que contribuiría a la voluntad de vida de un pueblo de la que habla Dussel.

El pensamiento descolonial es un pensamiento complejo y transdisciplinario que recoge el desarrollo del concepto en todas las facetas del conocimiento, la acción política que valida las experiencias y vivencias sociales e históricas en distintas partes del mundo. Es un punto de partida que revalora las nuevas perspectivas epistemológicas, ontológicas, axiológicas, éticas y prácticas del sistema mundo transmoderno y le da un nuevo sentido a la complejidad de la vida social y democrática.

Las prácticas docentes dirigidas a la descolonialidad deben darse en el contexto de los saberes populares, los saberes ancestrales, las visiones feministas, las perspectivas ecológico-ambientales

y la diversidad de puntos de vista, experiencias y vivencias de quienes participan en el proceso de la educación general latinoamericana, caribeña y mundial como elementos constitutivos de un nuevo paradigma descolonial para la educación general universitaria. Sin embargo, es fundamental superar el eurocentrismo y la occidentalización como modelos fundacionales de la educación general. El pensamiento descolonial requiere de una educación general contextualizada y situada geopolítica, histórica, social y culturalmente, en la realidad latinoamericana y caribeña. La transdisciplinariedad admite y acepta la coexistencia de diversas epistemes, posibilita y promueve pluriálogos de saberes y sentires dentro y fuera de la Universidad. También es preciso revisar críticamente los planes de estudios o currículos que permitan posturas éticas y acciones prácticas correspondientes a esta forma de docencia descolonial y transdisciplinaria. Requiere que los programas curriculares tomen en seria consideración e importancia los contenidos curriculares formales, las vivencias y los trasfondos experienciales que traen los estudiantes en su bagaje vital al momento de entrar a la universidad. Ello representaría el abandono de la colonialidad curricular.

Desde el punto de vista transdisciplinario, es en el plan de estudios donde se manifiesta la importancia de las disciplinas, su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos desde la educación general universitaria que recalca la importancia del uso de la razón sobre otras características de los seres humanos. Se ignora la subjetividad, la afectividad, el amor y el arrepentimiento en sus propias vidas, poseedoras de un componente irracional importante. Esto no es así en la cosmovisión andina ni en la africana, donde la experiencia juega un papel fundamental en tanto productora de conocimientos (Vélez Cardona, 2014).

El respeto a la diversidad de cosmovisiones y al papel de nuestra propia subjetividad en el proceso de sentir/pensar es básico en una docencia transdisciplinaria que transgrede los cánones y acepte formas de saber y conocer que habían sido negadas por la academia occidental, colonial y moderna. Esto no significa obliterar la ciencia o los saberes occidentales modernos, sino de llevar a cabo una integración epistémica. “Un pensamiento



integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos”. (Castro Gómez, 2007, p. 87)

Se trata de dar espacios igualitarios y significativos a los diferentes conocimientos y de ampliar las discusiones epistemológicas, así como maximizar la contribución de cada uno de ellos en la construcción de una sociedad más democrática, justa y más armónica en su relación con la naturaleza y con el planeta. Es permitir una discusión pragmática entre criterios alternativos de validez que no descalifique de una vez todo lo que no cabe en el canon epistemológico de la ciencia moderna (Boaventura de Sousa Santo, 2007, en Vélez Cardona, 2014).

También es importante contextualizar e identificar el lugar desde donde se formula el conocimiento al analizar la aportación de diversos saberes producidos a través de la historia ya que son saberes situados. El mal llamado “universalismo” (Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2000; Dussel, 2013), es una noción generada en Europa Occidental y promovida como exclusiva, válida y legítima en tanto fuente de saber, porque es la única que sigue los patrones de la racionalidad “científica”, impulsada fundamentalmente a partir del Siglo XVIII por hombres blancos de apenas cinco países del mundo (Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos) (Vélez Cardona, 2014).

Al considerar la práctica docente hay que tomar en cuenta el elemento curricular y admitir que los currículos son manifiestos donde se plasman intencionalidades educativas sobre el perfil de ser humano que se pretende desarrollar. Explicitar las intencionalidades y asumir posturas éticas en relación con las prácticas docentes y los procesos de producción de conocimientos es un compromiso ineludible de la educación general transdisciplinaria y descolonial.

La idea de la práctica docente transdisciplinaria implica una amplia noción política y denota una estrecha relación entre saber y poder. La frase “el conocimiento es poder” (knowledge is power) mencionada en círculos académicos en décadas anteriores subraya el carácter de esta relación. Por lo tanto, posicionarse éticamente desde la producción de un conocimiento situado es acceder al poder para lograr transformaciones en el mundo real, de afirmación de la vida en la factibilidad (Dussel, 2013).

Una educación general situada en el Caribe remite al pensamiento de varios pensadores, entre los que se destacan los martinicenses Aimé Césaire y Franz Fanon. Vélez Cardona (2006), defensor perenne de la renovación y el fortalecimiento de los Estudios Generales en el Caribe y Latinoamérica, cuestiona al eurocentrismo y se apoya en las ideas de Césaire, quien propone “que será del África negra, la madre de nuestra cultura y nuestra civilización antillana, de la que provendrá la regeneración de las Antillas; no de Europa, que solo puede perfeccionar nuestra alienación, sino de África, que es la única que puede revitalizar las Antillas”. (Césaire, 2006 en Vélez Cardona, 2014).

El Caribe resulta ser un buen punto de partida para iniciar una nueva visión de los Estudios Generales. El pensamiento caribeño es aún más complejo que el resto de los países de América Latina dado que se origina de cosmovisiones diversas: europea, africana, autóctona de los pueblos que habitaban el Caribe, asiática y latinoamericana. La construcción de nuestra concepción del mundo partirá de esa realidad compleja. Según Vélez Cardona (2014), esta cosmovisión será:

no de manera provincial, sino todo lo contrario; sin exclusiones, censuras, represiones, ni jerarquías arrogantes. Lo haremos de manera participativa e incluyente, reconociendo las aportaciones de pensadores caribeños como Fanon, Césaire, Eduoart Glissant (Martinica), Michel-Rolph Trouillot (Haití), Paget Henry (Antigua), Lewis Gordon (Jamaica), Ochie Curiel (República Dominicana), Maldonado-Torres (Puerto Rico), Pedro Sotolongo (Cuba), entre muchos y muchas otras, incluyendo a las presentes. El desarrollo de unos Estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños es un proyecto que requiere del concurso de múltiples voluntades.

## Conclusión

Una educación general transdisciplinaria es necesaria como práctica de docencia democrática que trasciende la Universidad y se entrelaza con la vida activa de los ciudadanos y ciudadanas para producir transformaciones desde el compromiso social. La educación general transdisciplinaria descolonial es una herramienta para posibilitar la producción de conocimientos

nuevos y metodologías para potenciar las praxis democráticas. La transdisciplinariedad es por definición democrática y el pensamiento descolonial igualmente promueve visiones democráticas del poder, del saber, del ser y de concepciones contextualizadas histórica, social, cultural y existencialmente. Ambas requieren ser agentes activos y conscientes de la integración de saberes, experiencias, vivencias y propuestas inclusivas que conduzcan a procesos de transformación política para deconstruir las relaciones estructurales de la colonialidad en la educación general y dar paso a alternativas dinámicas donde el conocimiento sea democratizador, liberador y emancipador en el contexto de las condiciones en que se inserta.

La puesta en práctica de la integración de nuevos conocimientos, la utilización de métodos de investigación transdisciplinaria y sus resultados aplicados a nivel cotidiano supone transformaciones de las condiciones sociales descoloniales a los que la educación general puede aportar significativamente dentro y fuera de la Universidad. La revisión crítica de los currículos disciplinarios y su transformación en transdisciplinarios y descoloniales ocurrirá mediante la integración de nuevas epistemes a través de pluriálogos y acciones democráticas producidas por los actores en el proceso. El empleo de metodologías participativas y un posicionamiento ético claro con respecto a los resultados que se desean obtener de esta práctica llevará a construir alternativas descoloniales, consensuadas y situadas en el contexto en que surgen.

Fuera del contexto de la educación general universitaria, es necesario fomentar el desarrollo de personas autónomas, con conciencia analítica y crítica que ejerzan prácticas de convivencia y consensos colectivos en la vida y la praxis democrática. Esta vida y acción democrática se afianza en la educación transdisciplinaria que empodera en las personas acciones consensuadas colectivas y les potencia como sujetos cambiantes, activos, emancipados y humanos totales con nuevas cualidades analíticas y prácticas descoloniales.

La transdisciplinariedad, la complejidad y el pensamiento descolonial son inseparables como elaboraciones conceptuales y como formas de acción humana que persiguen una valoración crítica de la vida y del humano enfrentado a las

realidades que plantean las sociedades del siglo XXI. La reflexión ontológica, epistemológica y metodológica entran en juego para descubrir nuevas axiologías éticas y estéticas para integrar en el entendimiento y nuestra inteligencia emocional que dentro de la diversidad todos formamos un Todo complejo. Es en las relaciones e interconexiones de la multidimensionalidad y la aspiración a vivir y convivir pensando y actuando para el beneficio de los humanos, las cosas vivas, la ecología, el ambiente y la conciencia planetaria que se produce tal conjunción. Este análisis considera el pensamiento descolonial como forma de conocimiento transdisciplinario y medularmente democrático y que aporta a la comprensión de la complejidad en las distintas manifestaciones del poder, lo político, los elementos históricos, sociales y culturales como parte del contexto en que se da la educación general transdisciplinaria.

La educación general queda inmersa en esta forma de ver la complejidad de la realidad social y potencia el empoderamiento de los actores participantes en el proceso educativo transdisciplinario y descolonial. La dinámica de este proceder sitúa a la educación en el centro de acciones transformadoras transmitiendo y fomentando el desarrollo de cualidades de los sujetos en la vida democrática. Al fin de cuenta, la agenda auto impuesta es la de atender las complejidades de las sociedades contemporáneas y las polarizaciones geopolíticas que amenazan con destruir la vida en la colonialidad del poder según la conocemos en el capitalismo salvaje neoliberal, el cambio climático, la crisis de comunicación, es decir, las polícrisis de nuestro tiempo.

La producción de nuevos conocimientos, la revaloración axiológica de la educación general desde la transdisciplinariedad descolonial señalarán posibles rutas para el ensayo de alternativas democráticas en atención de la complejidad social actual. Una educación general transdisciplinaria y descolonial situada en Latinoamérica y el Caribe lleva a tener en seria consideración y aprecio a las significativas aportaciones para los seres humanos que podemos ser y para ocupar un lugar digno con respeto a la vida, a las cosas vivas y a nuestro planeta.

## Referencias bibliográficas

- Castro-Gómez, S. (2010). Transdisciplinariedad, latinoamericanismo y colonialidad. Coloquio con el profesor Santiago-Castro-Gómez. *Historia y MEMORIA*, 181-192. [https://revistas.uptc.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/782](https://revistas.uptc.co/index.php/historia_memoria/article/view/782)
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Gosfroguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <http://www.ram-wan.net/restepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>
- Dussel, E. (2013, octubre). *El giro descolonizador*. Entrevista videograbada. <https://www.youtube.com/watch?v=ml9F73wIMQE>
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo*. Universidad de Cauca, Bogotá.
- Historiografía (2017). *En América Latina: desplazamiento del dominio colonial europeo al dominio colonial y neocolonial de los Estados Unidos*. <https://hormigacity.blogspot.com/2017/10/paises-que-fueron-colonias-espanolas.html>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto, en: Castro-Gómez S. y Grosfroguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp.127-167. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales*. Akal.
- Morin, E. (2018). *¿Qué es transdisciplinariedad?* <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Quijano, A. (2000a). "Colonialidad del poder y clasificación social", *Journal of World-System Research*, 11 (2), Riverside.
- Quijano, A. (2000b). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber*. CLACSO.
- Quijano, A. (2001). "Colonialidad del poder, globalización y democracia", En AAVV *Tendencias básicas de nuestra época*. Instituto Pedro Gual.
- Quijano, A. (1991, 1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *En Perú Indígena*. 13 (29).
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. XLIV, 4, p. 549-557.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la Teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la Sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*. No. 19-Junio 2010- ISSN 1852-4508. Centro de Estudios Interdisciplinarios y Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. <https://core.acuk/download/pdf/62638027-pdf>
- Rincón, O. Millán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: Conceptos y debates, Año 3, N.º 5, pp. 75-95.
- Rojas Tudela, F. (2017). Colonialidad, *la Razón* (Edición Impresa). [http://www.la-razon.com/opinion/columnistas/Colonialidad\\_0\\_2688331182.html](http://www.la-razon.com/opinion/columnistas/Colonialidad_0_2688331182.html)
- Significados.com. "Colonia". <https://www.significados.com/colonia/>
- Vélez Cardona, W. (2014). *Hacia una docencia transdisciplinaria en unos estudios Generales Latinoamericanos y Caribeños*. Ponencia presentada en el Tercer Seminario Internacional sobre Estudios Generales auspiciada por INTEC y RIDEG, Santo Domingo, República Dominicana, 24 y 25 de julio de 2014.

# El colonialismo y la colonialidad curricular en los Estudios Generales. Apuntes para una discusión<sup>1</sup>

## *Colonialism and curricular coloniality in General Education. Notes for a discussion*

Recibido: 3 de octubre de 2021 | Aprobado: 23 de noviembre de 2021

### Resumen

Este artículo visita el origen y desarrollo de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico que integró, en su sociogénesis, algunas variantes del pensamiento orteguiano y que desembocó en las visiones del movimiento denominado “General Education” impulsado canónicamente desde fulcros de poder intelectual nordeurocéntricos e impuesto a la realidad puertorriqueña con significativas consecuencias. Como objetivo, nos interesa examinar los supuestos de filosofía educativa y de currículo que prevalecieron para detectar en ellos un importante y determinante episodio de colonialismo intelectual. Con el lente de la decolonialidad y la crítica a la triple colonialidad- del ser, el saber y el poder- misma que impregnó el programa académico de umbral de los estudiantes universitarios de la UPR en Río Piedras, intentamos una exposición de las razones por las que la academia puertorriqueña se subsumió en un caldo eurocéntrico que retrasó su sociogénesis identitaria. La metodología elegida consiste en el análisis de contenido de documentos que recogen la fundación de las principales instituciones académicas y estrategias curriculares y del proceso de difusión intensiva del “General Education Movement” en la Facultad de Estudios Generales. Identificamos como vetas plausibles para el análisis ulterior cursos, seminarios, actividades y programas. Como sugerencia de cierre, consideramos que nuestro compromiso es aportar para que el canon occidental se entienda como una forma, válida también, entre otras, de acercarnos al conocimiento y a la educación, pero de ninguna manera excluyente. Este trabajo tiene por pivote la crítica al ‘sistema mundo’ y los valores hegemónicos de la modernidad que le son inherentes, con la propuesta de la decolonialidad como lente crítico emplazador de un acontecer educativo que se articula con criterios avasalladores de dominación epistémica.

**Palabras clave:** Currículo, Estudios Generales, Facultad de Estudios, Universidad de Puerto Rico; Colonialidad del saber; Colonialismo



**Carlos Javier Sánchez Zambrana\***  
Universidad de Puerto Rico  
[carlos.sanchez8@upr.edu](mailto:carlos.sanchez8@upr.edu)

<sup>1</sup> Artículo derivado de la ponencia presentada en junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Doctor y catedrático en la Universidad de Puerto Rico. Decano de la Facultad de Estudios Generales. Para contactar al autor: [carlos.sanchez8@upr.edu](mailto:carlos.sanchez8@upr.edu)



## Abstract

*This article visits the origin and development of the Faculty of General Education of the University of Puerto Rico that integrated, in its sociogenesis, some variants of Ortega's thought and that led to the visions of the movement called "General Education" canonically promoted from fulcrums of power. North-European intellectual and imposed on the Puerto Rican reality with significant consequences. As an objective, we are interested in examining the assumptions of educational philosophy and of the curriculum that prevailed to detect in them an important and decisive episode of intellectual colonialism. With the lens of decoloniality and the critique of the triple coloniality - of being, knowledge and power - itself that permeated the threshold academic program of the university students of the UPR in Río Piedras, the author attempts an exposition of the reasons for which the Puerto Rican academy subsumed itself in a Eurocentric soup that delayed its identity sociogenesis. The chosen methodology consists of the content analysis of documents that collect the foundation of the main academic institutions and curricular strategies and of the intensive dissemination process of the "General Education Movement" in the Faculty of General Education. We identify as plausible veins for further analysis courses, seminars, activities and programs. As a closing suggestion, we consider that our commitment is to contribute so that the Western canon is understood as a valid way, among others, of approaching knowledge and education, but in no way exclusive. The pivot of this work is the critique of the 'world system' and the hegemonic values of modernity that are inherent in it, with the proposal of decoloniality as a critical lens that sets off an educational event that is articulated with overwhelming criteria of epistemic domination.*

**Keywords:** Curriculum, General Education, Universidad de Puerto Rico; Coloniality of knowledge, Colonialism

## Introducción

Ni redonda ni lineal, la 'policrisis' estalló. Y con ella se abre todo un campo para reflexionar sobre el contexto actual en la educación superior y, en consecuencia, sobre la pertinencia de atender las necesidades académicas (estudiantiles, docentes, institucionales y comunitarias) urgidas de esta policrisis realmente existente. Se habla de policrisis para destacar las múltiples facetas de estos resquebrajamientos estructurales y complejos. Azócar (2012), entre otros, desarrolla el concepto de Edgard Morin:

La crisis ecológica se acentúa con la degradación creciente de la biosfera (lo que provocará nuevas crisis económicas, sociales y políticas) ...La crisis de las sociedades tradicionales deriva de la occidentalización que tiende a desintegrarlas...La civilización occidental, que produce las crisis de la globalización, está ella misma en crisis. Los efectos egoístas del individualismo destruyen la antigua solidaridad... La crisis de la modernidad occidental ocasiona que las modernas soluciones para la crisis sean

irrisorias...La crisis demográfica se amplifica a causa de la conjunción de diferentes fenómenos: la superpoblación de los países pobres, la disminución de la población de la mayoría de los países ricos y el desarrollo de los flujos migratorios engendra esa miseria...La crisis del mundo rural es una crisis de desertificación, provocada por la importante concentración urbana y la extensión de los monocultivos industrializados, entregados a los pesticidas, privados de vida animal, así como por las dimensiones de la ganadería industrializada, productora de alimentos degradados de las hormonas y los antibióticos...

Y nosotros agregamos con doliente severidad, precipitada por la 'Pandemia' tremebunda del 2020, que se revela al modo de fase catastrófica del sistema-mundo y la modernidad.

Hagamos un poco de historia provincial. En la Universidad de Puerto Rico nos es grato y frecuente escuchar de parte de exalumnos y la comunidad referidos de elogio hacia los cursos de primer año. ¡Qué importantes fueron esos cursos! – exclaman.

De contramano hay que apresurarse a indicar que también es constatable la voracidad de las facultades especializadas por colonizar la malla curricular de esas experiencias académicas de primer año focalizadas en la Facultad de Estudios Generales. Y esto es así desde el ‘Plan Bueso’ en los cincuenta hasta la reconceptualización del Bachillerato Universitario en 2006.<sup>1</sup>

En un balance, la estimativa sobre los llamados cursos básicos, sobre la experiencia de inicio y del marullo de emociones sentipensante<sup>2</sup> alrededor de este umbral son de muy alta justipreciación. No lo digo únicamente como una expresión testimonial derivada de una historia de vida que surca ya sus cuatro décadas, sino- y es lo relevante- como parte de un conglomerado tupido y enmarañado de mitificaciones que tiene y contiene, que porta, exporta y aporta la denominada Educación General en Puerto Rico, y de los que me he venido ocupando este último lustro, junto a un tinglado de colegas invaluable. Si esta valoración de excelencia ha permeado en el imaginario de generaciones que han pasado por sus selvas epistémicas y volitivas, entiéndase el salón de clases, profiriendo y exaltando esta proficiencia, vale bien una alerta desde ‘el más acá’ para advertir que, al así hacerlo, nos hemos convertido en cómplices y voceros de uno de los episodios más intensos y penetrantes de colonialidad curricular. En nuestro país, sin duda, y posiblemente válido para el Caribe.

Este discurso tiene por pivote la crítica al ‘sistema mundo’, y los valores hegemónicos de la modernidad que le son inherentes, con la propuesta de la decolonialidad como lente crítico emplazador de un acontecer educativo que se articula con

esos criterios avasalladores de dominación epistémica. Se visita el origen y desarrollo de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico que integró, en su sociogénesis, algunas variantes del pensamiento orteguiano y que desembocó en las visiones del movimiento denominado “*General Education*” impulsado canónicamente desde fulcros de poder intelectual nordeurocéntricos y adaptado a la realidad puertorriqueña con significativas consecuencias. Nos interesa examinar los supuestos de filosofía educativa y de currículo que prevalecieron para detectar en ellos un importante y determinante episodio de triple colonialidad- del ser, el saber y el poder- que impregnó el programa académico de umbral de los estudiantes universitarios de la UPR en Río Piedras.

El ensayo aspira a generar una discusión en torno al concepto colonialidad curricular<sup>3</sup> en la trayectoria histórica de la educación general en Puerto Rico y en la Facultad de Estudios Generales (FEG), principal unidad académica encargada de impartirle. Se trata de apenas un bosquejo de ideas en desarrollo. ¿Es posible diferenciar una praxis de colonialidad más allá del colonialismo educativo que es presumible exista en toda colonia, aún en una tan compleja como la que se ha producido por siglos y aún se reproduce sobre la nación puertorriqueña?

Como metodología, trabajamos con fuentes primarias de la época fundacional y de la década de los cincuenta (informes anuales, prensa estudiantil, actas, minutas de los organismos académicos de jerarquía) que representan el color del momento en donde se fundaron las principales instituciones académicas y estrategias curriculares

- 
- 1 Ver Sánchez, Vélez, Maldonado; (2013) *La Educación General en Puerto Rico: la década de los cincuenta*; Ediciones Mágica, Río Piedras. El ‘Plan Bueso’ consistía en sustraer- para los estudiantes con vocación hacia la ciencia- los créditos de las ciencias naturales en educación general y llevarlos directamente a las materias especializadas en la Facultad de Ciencias Naturales. Y en la certificación # 46 se oficializa un cercenamiento de los créditos del componente de Educación General bajo el palio y amparo de la Facultad de Estudios Generales.
  - 2 Nos dice Deyby Rodrigo Espinosa Gómez en su escrito *Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente* pronunciado en el 1º Concurso de Artículos Grupo Gear: El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, un concepto que ha inspirado a poetas, tal fue el caso de Eduardo Galeano quien le definió como “aquel lenguaje que dice la verdad”. En el campo educativo, significa “aprender a sentir y pensar al otro” (Espinosa, 2014), ser sujetos de praxis (Ghiso, 2013). Es reconocer la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes, comprende la educación no para el mundo de las competencias, sino para el reconocimiento y defensa de la dignidad humana.
  - 3 Empleamos el concepto en el sentido en que lo ha realizado Sebastian Rinaldi en su aproximación a una decolonialidad de la ciencia política. Ver: Sebastián Rinaldi (2019b): “Perspectiva nordeurocéntrica en el currículum universitario de ciencia política”, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (marzo 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/03/curriculum-ciencia-politica.html//hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1903curriculum-ciencia-politica>

y del proceso de difusión intensiva del “General Education Movement” en la FEG. A lo largo del texto, examinaremos cursos, seminarios, docentes (profesores invitados) y programas (el Programa de Bachillerato en Artes en Educación General), así como el entretreído de actividades co-curriculares que se gestaron, (viajes académicos, el militarismo estudiantil, el papel de las fundaciones, todos con un marcado énfasis en el nordeúrocentrismo y en el privilegio de los valores “universales” de la cultura occidental. Finalmente, ofreceremos las conclusiones a las que arriba esta reflexión.

### Apuntes metodológicos

¿Quién sabe si fue de Julio Cortázar, en su *Discurso del no método, método del no discurso, y así vamos*, una suerte de pionero? O, tal vez, proviene de cuños de más reciente inspiración a partir de las inquietudes de Walsh et al. (2002). O con el acicate de Walter Mignolo (2010), quien promulga una acción de Desobediencia epistémica<sup>4</sup>. Lo cierto es que el asunto de la decolonialidad en la metodología ha comenzado a ser abordado frontalmente. Identifico, además, en este afán al chileno Alejandro Haber quien impulsara su indisciplina metodológica y su concepto de nometodología y a María Eugenia Borsani cuando propone sus *Reconstrucciones Metodológicas y/o Metodologías a Posteriori* (2014). Invito a su lectura pues contiene, para el terreno en que nos desenvolvemos cotidianamente, vale decir, en esta selva llamada academia, valiosas y muy sinceras pistas de sobrevivencia. Sostiene Borsani (2014):

Lo problemático estriba en su condición de colonizada, lo que es lo mismo decir que es el resultado de una imposición colonial en conformidad con los patrones de conocimiento euro-centrados. Dicha imposición responde a una estandarización del saber con pretensión de universalidad y neutralidad, según un reducido universo de problemas que es el que las ciencias sociales y las humanidades modeladas según lo que los patrones occidentales, reconocen como tales. Por ello, nuestra inquietud,

disgusto o desasosiego no se sostiene sino en la dimensión colonial de la metodología, en advertir que es un área más de las tantas en las que ha hecho lo suyo la colonialidad del saber y sigue haciéndolo. (p. 152).

Por su parte, Haber (2011) ya había resumido:

Si nos preguntásemos por la posibilidad de una investigación decolonial, habría que pensar en la aptitud de la metodología de investigación para tal propósito, y si en todo caso la razón decolonial no habría de ocuparse de decolonizar la metodología. En este trabajo me propongo aportar a la reflexión metodológica en clave decolonial, que encuentro seriamente vacante. Partiendo de la idea de la inmediatez vestigial perdida en la investigación moderna, y ligándola con la cisura y la ruptura operadas por la razón moderna colonial, propongo un marco nometodológico que desplaza la investigación desde la objetualización hacia la situacionalidad. La nometodología adopta la forma de una arqueología indisciplinada, una conversación ampliada en la inmediatez de espaciotiempos discontinuados en la colonialidad. Centrando la táctica en la conversación, la relaciono con la situación de investigación, la escritura, y la mudanza pos occidental de su domicilio hacia el país de los bárbaros. (p. 9).

Desde nuestro enfoque, deseamos aportar lo siguiente. Tres vías, cuando menos, nutren nuestro esfuerzo por caminar el cauce de esta investigación: la nutriente foucaultiana, la nutriente transdisciplinar y la vía decolonial. Para este ensayo, me concentraré en la última. En efecto, es en la tercera vía de este entramado metodológico donde nos insertaremos desde una perspectiva decolonial con la esperanza de poder enriquecer el diálogo con respecto a los múltiples y sutiles modos de expoliación que ha sufrido Puerto Rico por vía de la ‘mala educación’ y sus demonios. Y de ahí partiremos para propuestas educativas auténticas y comprometidas con las soluciones apremiantes que presenta una sociedad en polícrisis.

4 Borsani le interpreta en el sentido de que Mignolo concibe “un cambio en el posicionamiento respecto al saber y al mundo, dicho de otro modo, un viraje (vuelco) respecto a qué cosas importan hoy, que coadyuven en la construcción de una razón decolonial, para lo cual es imprescindible una torsión respecto a la concepción de razón y de racionalidad de cuño moderno, en pos de ir ligando, vinculando globalmente diversos empeños descolonizantes que se desprendan, es decir se desvinculen críticamente del horizonte imperial”. Op cit .p 156.

Decolonialidad dialoga con su antónimo. Y colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Señala, por su parte, Nelson Maldonado Torres (2007):

Colonialismo denota una relación jurídico-política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (p.131).

Con este norte, nos encontramos en la exploración de la veta en varias áreas de conocimiento y estuarios cognitivos. Coincidimos, por ejemplo, con Rinaldi (2019a) en las formas en que ha emplazado el asunto en el terreno disciplinar de la más antigua de las ciencias sociales, la política.<sup>5</sup> Le cito *inextenso*:

El trabajo nos permite concluir en que la colonialidad aún atraviesa profundamente el currículum de la carrera en sus diferentes etapas, planteándose la posibilidad de repensar los procesos de planificación y enseñanza desde una perspectiva crítica latinoamericana... En el presente trabajo se realizó una descripción de los aspectos que dan cuenta de la presencia

de una matriz nordeurocéntrica en las diferentes instancias curriculares de las licenciaturas en Ciencia Política, proponiendo una salida de este esquema de enseñanza y planificación educativa a través de una perspectiva crítica latinoamericana.... Tal como se expuso, desde los inicios de nuestros sistemas universitarios se consagró una forma de ver el mundo, y por ende, de hacer ciencias sociales, que se centró en el estudio y la reproducción de las grandes teorías nordeuropeas, cuestión que sigue vigente mayoritariamente en las aulas y sobre la cual se enfoca mayormente el proceso de formación... Hoy más que nunca la ciencia política necesita una mirada distinta a la hora de encarar el diseño de planes y programas analíticos. El desafío que enfrentamos es el de promover investigaciones que tengan una mirada crítica sobre el currículo y las estructuras de enseñanza que persisten otorgando preeminencia a determinadas corrientes de pensamiento que invisibilizan y minimizan las producciones consideradas “alternativas” o “periféricas”. Para ello se requiere repensar las categorías desde las cuales se gesta la formación universitaria, pero a la vez rediseñar el sistema científico-académico que permite el desarrollo profesional de los politólogos. Al asumir la enseñanza en la disciplina desde una perspectiva crítica latinoamericana se potencian las posibilidades de conducir la educación hacia un proceso de decolonialidad que culmine con la visión de que existe una única y adecuada manera de preparar a los estudiantes para su ejercicio laboral. En definitiva, de la desobediencia epistemológica puede nacer una nueva y mejor ciencia política que fomente la participación de los expertos comprendiendo las singularidades del contexto de actuación y siendo su ejercicio significativo para la vida política de sus comunidades.

Veamos otro caso importante desde otra pradera epistémica: los denominados Estudios

6 Los ‘Estudios Latinoamericanos’ tienen en la UNAM una historia muy interesante. El 13 de enero de 1960 el Honorable Consejo Técnico de la entonces Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales aprobó el plan de estudios y el reglamento interno del Centro de Estudios Latinoamericanos. El Dr. Pablo González Casanova y el Prof. Ezequiel Martínez Estrada pronunciaron los discursos inaugurales el 1 de febrero de 1960. A partir de 1973, con la creación del Posgrado en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, los investigadores se incorporaron a la planta docente de los programas de Maestría y Doctorado de la especialidad. De 1992 hasta 1999, el CELA participó en la División de Estudios de Posgrado (DEP) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) coordinando dicho Programa. Entre 1995 y 1998, participó activamente en las discusiones sobre los planes de estudios que dieron origen al actual Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, integrado por cinco entidades académicas de la Universidad, entre las que se encuentra la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Tomado de [politocascas.unam.mx](http://politocascas.unam.mx)



Latinoamericanos y, en especial, la experiencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), principalísimo centro de difusión de ideas en tal “especialidad” no especializada.<sup>6</sup>

Desde mediados del siglo pasado constituyen un programa de posgrado que ofrece maestría, doctorado y plataformas de investigación/divulgación sobre la región latinoamericana.<sup>7</sup>

Fundados en los años sesenta con cátedras del ex Rector de la UNAM, Don Pablo González Casanova, reciben influencias muy notables de las emigraciones intelectuales que lograban escapar de las garras de los gobiernos militares de la región<sup>8</sup>. A la par, gestaba sus propios derroteros cobijados por el prestigioso Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA). Muchas de estas líneas de investigación emergen vinculadas a una “perspectiva periférica, anticolonialista y antiimperialista que se ha elaborado sobre el principio común de diferenciación respecto al conocimiento producido en los grandes centros de poder” (Sosa Elízaga, 2005, pp. 30-148).<sup>9</sup>

De manera palmaria, el desarrollo curricular de los Estudios Latinoamericanos se iba a producir en un contexto de arduas luchas paradigmáticas. Resultará inevitable, para una búsqueda ontogenética e identitaria de unos estudios latinoamericanos auténticos y robustos, resistir a las ráfagas de colonialidad que se ejercen desde los centros de poder y de saber. Así lo formula Sosa Elízaga (2005) cuando caracteriza y denuncia el problema como uno inserto en -y víctima a la vez- de:

Las continuas presiones extraacadémicas por la adopción de definiciones ideológicas y conceptuales rígidas, usualmente asociadas al financiamiento de la investigación y el carácter frecuentemente subordinado de intelectuales y académicos a la investigación social que se desarrolla en Europa y los Estados Unidos de

América, por razones de estatus, protagonismo y búsqueda de trascendencia, ajenas a las búsquedas o necesidades de conocimiento de sus propias sociedades. (p. 132).

En los documentos constitutivos actuales de la UNAM se desprende la concepción de los Estudios Latinoamericanos, desde una “revisión crítica de los límites de la estrategia de desarrollo postulada por la CEPAL en los años cincuenta y la ruptura con los paradigmas de la sociología norteamericana predominante durante los años sesenta en las ciencias sociales latinoamericanas”. (Plan de Estudios de Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos Gaceta UNAM, 2018). Los límites del cuadrilátero conceptual han estado muy definidos por el canon. De haber lucha contra el canon, esta se daría dentro del canon<sup>10</sup>. Se privilegia el tratamiento de temas teóricos, hijos todos de la adscripción mimética o, tal vez, reciclada de paradigmas euro-centrípetos como la infinita discusión sobre los modos de producción y los debates en torno a los procesos de modernización, v.g.

Sin embargo, concuro plenamente con Sosa Elízaga (2005) que la tarea, en lo formal metodológico, no es solo de mera reconstrucción estadística, sino de replanteamiento general de las propias fuentes de información. Lo cual implica la “construcción de una metodología que nos permita captar el movimiento en el tiempo y en el espacio” e “incluye no solo un trabajo transdisciplinario en la identificación de los territorios involucrados en cada objeto de estudio” (Sosa Elízaga, 2005). Además, involucra cierta intuición poética que solo la pasión transdisciplinaria puede inspirar.

Vivimos en sociedades en que la vida social transcurre a velocidades y con matices de complejidad tal que difícilmente son captadas

7 El autor se recibió de Magister en Estudios Latinoamericanos (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales) en enero de 1983 y del doctorado en la misma institución en agosto de 1987.

8 Podemos mencionar- sin pretender ser exhaustivos- los nombres de Rodolfo Pluigrós, Sergio Bagú, Adolfo Gilly, Guillermo Almeyra, Carlos Rama, Gerard Pierre-Charles, Susy Castor, Teotonio Dos Santos, Vania Bambirra, Clodomiro Almeyda, Hugo Zemelman, Agustín Cueva, René Zavaleta, José Luis González entre otros.

9 Vid. Sosa R. (2005) Herencias y retos En: Sociologías, Porto Alegre, año 7 no. 14, jul/dic. 2005, pp. 30-148. Su ensayo se dirige a evaluar el peso de las orientaciones dominantes, como las perspectivas de construcción de un pensamiento crítico en la América Latina. Raquel Sosa Elízaga sabe lo que está evaluando. La recuerdo en los años ochenta como adjunta de profesor del importante escritor ecuatoriano Agustín Cueva. Luego, ocupó la Coordinación de la Maestría y Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

10 Enuncio canon para las universidades en sentido figurado y siguiendo a C.W. Mills y a V. Pareto, cuando emplean la imagen de élites del poder que se recirculan y retroalimentan.

por la investigación social canónica<sup>11</sup>. Y si los responsables de elaborar conocimiento se colocan a la zaga de los cambios realmente existentes, mal podríamos posicionarnos en la educación en pro de la transformación social integral.

Observo tangencias en sus ríos de expresión, sus procesos de construcción del conocimiento y de reelaboración permanente de las identidades epistémicas que persiguen. Ello les hermana en problemas, valladares, retos y posibilidades. Coincido con Sosa Elízaga (2005) cuando sostiene que "...replantear, reconstruir los instrumentos y métodos del conocimiento con ese dimensionamiento del tiempo y el espacio, de sujetos y territorios, es, indudablemente, un reto contemporáneo formidable para los Estudios Latinoamericanos". Los reclamos de pertinencia de la educación general, sostenemos por nuestra parte, atraviesan por desafíos similares.

Las posibilidades analíticas de estas convergencias entre los estudios regionales y los estudios generales constituyen un tema aporético en sí mismo; hilos que se desprenden de este texto, pero cuyo tratamiento tengo que dejar en el tintero por el momento. (v.g. el posicionamiento ante las disciplinas: multi, inter o trans; la integración del conocimiento: aditiva o sinérgica; espontánea o por diseño; el sentido y la cualificación sobre las fuentes del saber).

La propia enunciación de 'Latinoamérica' está sobre el tapete de la honestidad académica. Enunciamos Abya Yala<sup>12</sup> desde la convicción que ello implica por la toma de postura, el decantamiento de nuestros criterios axiológicos y la transparencia en cuanto

al poliálogo<sup>13</sup> se refiere. Parte de los problemas de nuestras batallas socio-genéticas- tanto en el ámbito académico como en los entramados sociopolíticos macroscópicos que le cobijan- tienen que ver con el inexorable hecho avasallador de haber aceptado los términos de la conversación impuestos por las redes y el concierto de cánones hegemónicos que se entablan entre sí. Por ello, aunque conscientes de que el mero empleo de la categoría no implica la incorporación de sus valencias, como acto afirmativo estamos sustituyendo las voces, América Latina, Hispanoamérica, entre otras, con el mismo radical eurocéntrico. Preferiremos por mucho, la musicalísima Abya Yala.

Lo mismo puede señalarse en torno al pensamiento sobre la dimensión educativa. Paulatinamente, nuestras investigaciones han ido develando el mapa conceptual, y estamos en posición de afirmar que uno de los terrenos en donde puede observarse con nitidez la colonialidad del saber y su vocación de arrope es en la educación general. Al estudiar los años cincuenta en la FEG, la unanimidad en la reverencia pasmosa ante el canon, el binarismo maniqueo (polaridades excluyentes que privilegian la contraposición entre el "bien" y el "mal") de la guerra fría elevado a propuestas teóricas y académicas, la reificación de las grandes obras, la occidentosis curricular y la experimentación posible, siempre dentro de la "caja", revelan- a nuestro modo de ver- el despliegue de una contundente cartografía de colonialidad.

Tenemos en nuestro horizonte de trabajo la posibilidad de reconocer y estudiar la importancia de epistemologías otras (caribeñas, africanas,

11 Sosa op cit p. 148.

12 Como hemos esbozado, estaremos apalabrando la voz, Abya Yala- el concepto testimonio del pueblo Kuna en la hoy Panamá- para referirnos a Latinoamérica. No obstante a que algunos académicos ya habían utilizado la expresión ABYA YALA en contraposición a la designación consagrada de América, la primera vez que la expresión fue explícitamente usada con sentido político fue en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de ABYA YALA, realizada en Quito en 2004. En rigor, fue en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de ABYA YALA, realizada en Guatemala cuando por vez primera se convocan como ABYA YALA. También resuelven constituir una Coordinación Continental de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de ABYA YALA "como espacio permanente de enlace e intercambio, donde converjan experiencias y propuestas, para que juntos enfrentemos las políticas de globalización neoliberal y luchar por la liberación definitiva de nuestros pueblos hermanos, de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien". Paulatinamente, en los diferentes encuentros del movimiento de los pueblos originarios, el nombre América va siendo sustituido por ABYA YALA, "indicando así no apenas otro nombre, sino también la presencia de otro sujeto enunciador del discurso, hasta aquí callado y subalternizado en términos políticos: los pueblos originarios". Información derivada de: Cronicasinmal.blogspot, en: metiendoruido.com/recuperado el 12 de enero de 2017. Hoy día, el concepto, Abya Yala denota una convicción y un posicionamiento decolonial hacia el buen vivir y otros paradigmas de transformación social y epistémica.

13 El concepto se ha empleado en la corriente que vincula a Piaget con Vigosky y Freire, es decir, en las regiones del pensamiento constructivista y la pedagogía de la liberación. (Hatano 1993). Más recientemente, Manuel Arias Maldonado, enunciando desde el paradigma del antropoceno, utiliza el concepto en el sentido de la explosión tecnológica y mediática en sus múltiples repercusiones de comunicación social. "Si tenía sentido hablar de un diálogo entre los medios tradicionales y sus consumidores, ahora nos encontramos con un "poliálogo" donde las conversaciones se entrecruzan y solapan, pero también discurren por caminos paralelos sin converger jamás". Ver Internet contra la democracia, En Eurozine , (5 de octubre 2017)

andinas), lo que nos permitirá advertir y alejarnos del entrapamiento que producen las “verdades universales” abriéndose la posibilidad de concebir también una educación general fundada en la pluralidad epistémica, en las interconexiones y en los contextos en los que se produce el saber y se llevan a cabo nuestras prácticas. El reto ha sido sacudido en nuestro contexto puertorriqueño por el colega Waldemiro Vélez (2019) cuando insiste en:

la importancia de incorporar ideas, voces y sentires de intelectuales del Caribe para abrir brechas hacia la decolonización del poder, del saber y del ser. Partiendo del convencimiento de que las aportaciones de ellos y ellas le añadirán nuevas energías a las Ciencias Sociales al interior de los Estudios Generales, enriqueciendo y ampliando los contextos en los que éstos se ubican y desde un lugar de enunciación otro que cuestiona las premisas eurocéntricas y universalistas -muy frecuentes en los Estudios Generales ayer y hoy- que han afirmado que lo mejor que se ha pensado y escrito proviene de Europa. Desde El Caribe las ciencias sociales y el mundo se entienden de otras maneras, por lo que rescatar esas ideas y ubicarlas en el contexto de los Estudios Generales podría ser una aportación interesante para el desarrollo de unos Estudios Generales situados y más capaces de propiciar el desarrollo de unas identidades latinoamericanas y caribeñas en los estudiantes Universitarios. (2019, p.84.)<sup>14</sup>

El problema de la dependencia intelectual de occidente, sobre todo de una construcción histórica y epistemológica de ese mundo, había sido cuestionada por autores como José Martí en 1891, José Carlos Mariátegui en 1928, Rodolfo Kusch en 1953 y Reinaga, en el 1970.<sup>15</sup> Estos pensadores seminales habían sentado las bases teóricas para lo que actualmente se conoce como pensamiento decolonial.<sup>16</sup> Incluso la “nave del olvido” rondaba

muy cerca y a pesar de la contemporaneidad con varias de las fuentes del pensamiento decolonial de la década de los cincuenta, - Fanon, Cessaire, entre otros- la continuidad de la hegemonía del canon occidental, a través de la colonialidad triple del ser, el saber y el poder, hizo pasar totalmente desapercibida tales contribuciones para la intelectualidad puertorriqueña de la época. (Vélez, 2019).

Los años cincuenta marcaron un compás inexorable sobre un pentagrama inamovible: el binarismo ampuloso, hegemónico y devorador de todo tipo de conocimiento y, por ende, educación que no provenga del torrente mesiánico e infalible de la razón instrumental, los valores de occidente y el telos de un “progreso” con definición puramente capitalista. El movimiento de la educación general se produjo sobre este ciclorama de “guerra fría” y de un “lavado cerebral” intenso, que amenazaba en Puerto Rico, con otras faenas desmanteladoras. Su historia crítica requiere develar las circunstancias políticas en donde se desarrolló; la comprensión de los alcances y limitaciones de las fórmulas concretas educativas de la FEG debe pasar por estas consideraciones.

En efecto, nuestro acercamiento a estos procesos y tensiones en Puerto Rico y fundamentalmente en los ámbitos de la educación universitaria, ha recibido gran influencia del pensamiento decolonial, lo que nos ha permitido contar con un prisma y fundamentos metodológicos que no han sido frecuentes en el abordaje de la historia de nuestro país. Al ubicar las posturas intelectuales de la época más allá del “truismo”<sup>17</sup> que los puertorriqueños somos occidentales, y de que la puertorriqueñidad es meramente una forma de ser occidental, pudimos identificar lo que para muchos fue un agrio debate -algunos del lado del gobernador Muñoz Marín y otros del rector Benítez- como una zona de coincidencia en la que no se ponían en

14 Decolonizar las ciencias sociales para el desarrollo de unos Estudios Generales latinoamericanos y caribeños (2019) en Umbral Num 15, UPR ISSN 251-8386.

15 Martí era cubano, Mariátegui, peruano, Kusch, argentino y Reinaga, boliviano, lo que atestigua lo presente que estaba esa reflexión en nuestro continente.

16 Ver particularmente el prólogo de una edición del libro de Mariátegui escrita por Aníbal Quijano (1979), principal precursor del pensamiento decolonial.

17 El concepto es un neologismo utilizado por Antonio J. Colorado y viene como anillo al dedo a este referente semiótico. ‘Truismo’ degenera de true, o verdad en inglés; una verdad incuestionable, algo que nadie pone en duda.

duda los dogmas eurocéntricos que han guiado la mayor parte de nuestra historiografía.

### ¿Colonialidad o colonialismo curricular en la Facultad de Estudios Generales?

Existen ciertas premisas centrales por medio de las que enfocamos nuestro planteamiento sobre ambas categorías teóricas: el colonialismo y la colonialidad curricular en la FEG. En Puerto Rico, por la persistente relación de sujeción jurídico / político/militar hablamos de colonialismo en sentido clásico. Siendo conscientes de que el término colonialidad se utiliza para describir las maneras en las que se mantienen, y aún se fortalecen lazos de dependencia y control intelectual en países que han superado el colonialismo jurídico-político, lo que no es el caso de Puerto Rico, nos parece que las elaboraciones teóricas que se han venido desarrollando desde el pensamiento decolonial, son de extraordinaria ayuda para escudriñar y entender la situación de Puerto Rico, objeto de esta reflexión.

En efecto, lo que queremos plantear es que en Puerto Rico se produce un problema de doble espunte. Es decir, una especie de colonialidad, que se imbrica con el colonialismo jurídico/político/militar. Así, nos parece, que a partir de las herramientas teóricas y epistemológicas que nos provee el pensamiento decolonial podemos acercarnos críticamente a esta variante compleja que acontece en Puerto Rico y su academia. Se trata del colonialismo educativo y curricular estudiado con el lente decolonial.

Por ejemplo, y *grosso modo*, entra al proscenio la colonialidad, cuando aún en las fuerzas contestatarias y de resistencia, así como en las instituciones como la Universidad que reclaman y aspiran autonomías políticas y administrativas, se perfila el arropo del eurocentrismo y la occidentalidad.

En primera instancia y como fundamento, podemos aseverar el predominio holístico y unívoco del canon occidentalista y la ausencia del estudio de la realidad social, histórica y cultural de Puerto Rico, el Caribe y Abya Yala. Esto se revela diáfano en la filosofía educativa de la 'Educación General' en la Facultad de Estudios Generales y el carácter de su currículo'. La aspiración de extender los cursos medulares a dos años, por ejemplo, al modo de 'arropo', especialmente en los cursos de Humanidades y Ciencias Sociales con fuerte aroma occidentósico en sus propuestas de cursos es evidencia de lo anterior.

Por otro costado, he detectado una profunda 'megalofilia intelectual' en el contexto educativo en pro del universalismo/perennialismo. Nos referimos al modelo importado de la Universidad de Chicago de trabajar con 'Grandes obras', 'Grandes conferencias', v.g. Hay factores concurrentes y propiciantes al colonialismo curricular en la FEG, a saber: a) los profesores visitantes en la Facultad de Estudios Generales<sup>18</sup>, la intromisión curricular del militarismo norteamericano; el programa 'Átomos para la paz' y lo que he denominado, los embelesos co-curriculares entre los que anoto, los viajes de Estudios a Europa con su difusión tan avasallante, los 'Saludos inaugurales del rector'<sup>19</sup> con su carga axiológica tan persuasiva, peculiar y carismática y el papel de las 'Fundaciones filantrópicas,' entre otros escenarios den inmersión.

### Canon occidentalista y ausencia de la realidad social, histórica y cultural puertorriqueña en la FEG de Puerto Rico

Veamos en algún detalle el predominio del canon occidentalista y la ausencia de la realidad social, histórica y cultural de Puerto Rico en la Facultad de los Estudios Generales. En rigor, esta arista recoge el sabor de todas las demás. Durante la década del cincuenta del siglo XX el occidentalismo no era puesto en duda, ni como paradigma intelectual ni como uno de los elementos identitarios principales de los puertorriqueños. Ya fuera al interior o al

18 Por 'profesor Visitante' debemos entender una categoría de reclutamiento per se en el régimen de personal de la UPR. No son profesores que meramente visitan Puerto Rico y la Universidad por razones diversas. Todavía en la reglamentación vigente, la Sección 120.32 de; Reglamento General de la UPR define los Profesores Visitantes como Personas de gran prestigio, reconocidas por la comunidad académica, que se invitan a dictar cursos o seminarios con crédito y que normalmente se contratan por un período académico. El asunto de los 'profesores visitantes' tuvo múltiples dimensiones y por ende resulta irreductible a generalizaciones elementales en este momento.

19 Ver Universidad (26 de febrero 1952); Universidad (25 agosto 1952). En ambos hay un desarrollo sobre el Occidentalismo por parte del Rector.



exterior de la Universidad de Puerto Rico, el canon occidental permanecía incuestionable. La Facultad de Estudios Generales, lejos de ser la excepción a este patrón generalizado, fungió como uno de sus principales baluartes.

Cabe destacar que desde sus inicios en los años cuarenta, el emblemático curso de Humanidades llevaba por título: “Introducción a las Civilizaciones de Occidente” y en su descripción se observaba la importancia del conocimiento de esa cultura; como si fuera homogénea - para la formación del estudiante universitario.<sup>20</sup> Muy pronto, en 1947, este curso se extendió a dos años, constituyéndose en un caso revelador y evidente de expansión en pro de una dirección curricular determinada. Empero, la tendencia es rastreable en todos los cursos de la FEG y en el Programa de Bachillerato (licenciatura en la nomenclatura de América Latina) con el modelo de “Grandes Obras” que se implantó en muchos de sus ofrecimientos.

El imaginario esparcido por el rector Jaime Benítez, entre otros, era palmario: lo más excelso que se ha pensado en cualquier tiempo y lugar, se ha pensado en Occidente. No se trata ingenuamente de aseverar que no existían culturas no occidentales, sino que la principal responsabilidad de la educación general estribaba en poner en contacto a los estudiantes universitarios con el concepto de ‘excelencia’, y de ninguna manera con la diversidad de culturas y aportaciones intelectuales que existen en el mundo. En la medida en que el occidentalismo estaba tan fuertemente arraigado en nuestra semiótica e idiosincrasia intelectual, no se entendía necesario siquiera explicitar los criterios o razones para la exclusión de otras culturas y formas de pensar y de ser. Basta con su procedencia distinta a lo occidental para su descualificación, ya que las únicas ideas que ostentaban validez universal (en cualquier tiempo y lugar) eran las occidentales.<sup>21</sup> Es precisamente por lo anterior que se entendía que los mejores materiales educativos para los estudios generales consistían en las “Grandes Obras de la Cultura Occidental”.

La pregunta fundamental que tendríamos que abordar es: ¿Qué consecuencias tuvo y tiene todavía este entendido en la filosofía educativa y en el plan de estudios (currículo) de la Facultad de Estudios Generales? Aunque la respuesta a esta pregunta merece una ponderación muy cuidadosa, somos del parecer que el exagerado énfasis en informar o fundamentar, tanto la filosofía educativa como el programa de estudios de la FEG en el canon occidental y eurocéntrico, ha sido y probablemente sigue siendo empobrecedor y limitante para el desarrollo de la FEG y de los esfuerzos por una educación integral y significativa. Después de cerca de setenta y cinco años, aún el curso de humanidades continúa centrado en la cultura occidental y se aventura muy poco -cuando lo hace- en el estudio y reconocimiento de las aportaciones intelectuales de culturas que anteceden o trascienden a occidente.

Uno de los principales problemas que se nos presenta es que la exclusión de culturas con las que nos hemos relacionado y, de alguna manera, formado en Puerto Rico, como la proveniente de las epistemes africanas, por ejemplo, nos ha dificultado el desarrollo de una identidad más inclusiva y diversa como universitarios y puertorriqueños. Además, el afecto desmedido a “verdades” de validez universal desemboca en el rezago con respecto a tendencias de gran trascendencia en la ciencia y la filosofía de los siglos XX y XXI.

Nuestro compromiso es aportar para que el canon occidental se entienda como una forma, entre otras, de acercarnos al conocimiento y a la educación, válida por supuesto, pero de ninguna manera excluyente. Es preciso señalar que, aunque el canon occidental no era directamente cuestionado desde la FEG, sí se desarrollaba un proceso en el que no pocos de los docentes adscritos a esta unidad impulsaban la necesidad de incorporar la situación prevaleciente en Puerto Rico, tanto como contexto a la totalidad de los ofrecimientos curriculares como una materia en sí misma (un curso sobre Puerto

20 Maldonado Rivera, Vélez Cardona y Sánchez Zambrana (2013), pp. 111-112.

21 Algunos indicios de lo que eventualmente fue concebido por autores como Said y Boaventura como orientalismo, puede rastrearse en la trayectoria curricular de la FEG, en particular con algunas exploraciones en el Departamento de Humanidades. Resulta interesante, por ejemplo, el tema del ensayo de George Atiyeh sobre el Eluma Elish babilónico en sus similitudes con la teogonía de Hesíodo y el génesis hebreo. Ver REG Vol. 1 Num 1 Dic 1958. De este autor conocemos un trabajo pionero sobre las epistemes no-occidentales. Los clásicos orientales en la educación liberal. Ver REG Vol.2 Num. 3, (1958) pp. 2 y 20.

Rico). Esto, dado el entendido, y probablemente por las influencias que la obra de John Dewey había tenido tanto en la Universidad de Chicago como en toda la educación superior norteamericana, de que es a partir de su propia situación existencial que- de modo idóneo- podrán los estudiantes conectar e incorporar los nuevos conocimientos.

También, estaba sobre el tapete la insatisfacción con la situación política de Puerto Rico, considerada por diversos actores de la época como francamente colonial. En ese contexto, la negación o invisibilización del país en los ofrecimientos educativos de la Universidad -hemos apuntado con anterioridad- podría catalogarse como una estrategia política que buscaba “despuertorriqueñar al puertorriqueño” (Marqués, 1956). Nos parece que estamos ante una situación mucho más compleja que lo que a simple vista podría proyectarse, ya que el insistente reclamo por la incorporación de la realidad puertorriqueña, más que limitarse a una postura ‘insularista’ o una especie de complejo provincial, podría significar en el contexto de Puerto Rico particularmente, un planteamiento categórico en contra el universalismo eurocéntrico y en contra de la asimilación al ámbito cultural y económico de los Estados Unidos.

A pesar de ciertos reclamos, unos más tímidos y otros más contundentes, sobre la importancia de incorporar la realidad puertorriqueña como parte importante de los ofrecimientos de la FEG, ellos no recibieron la consideración debida. Esto aun cuando en algún momento provinieron del propio Consejo Superior de Enseñanza. Las razones son múltiples y sumamente complejas dada la situación política por la que atravesaba y aún atraviesa Puerto Rico. Algunas de ellas las examina con rigor el colega Waldemiro Vélez en sus líneas de investigación relacionadas a las tensiones entre el gobernador Muñoz Marín y el rector Jaime Benítez, sus repercusiones en la FEG, en la UPR y en todo Puerto Rico (Sánchez Zambrana et al. (2019).<sup>22</sup>

## Conclusiones

La Facultad de Estudios Generales, tal y como se decantó con buen torrente en las esferas académicas del Puerto Rico de los años cincuenta

del siglo XX adoptó, se curtió, asimiló y persiguió las expresiones polares del movimiento de la Educación General en las universidades norteamericanas o la genuflexión acrítica a la gran elocuencia de los conferenciantes españoles y latinoamericanos solo podía retrasar esta sociogénesis filosófica y curricular.

Por consiguiente, y habida cuenta del cuadro que se pigmentaba en la vida cultural de nuestra joven FEG, consideramos que había un rumbo luminoso entre sus posibilidades. Era en la integración del conocimiento en donde atisbamos que la ruta identitaria requeriría de una filosofía educativa consecuente y de unos desarrollos curriculares articulados. Empero, la integración que se necesitaba y que atisbamos como productiva, consistía en una de carácter complejo, transdisciplinar y decolonial.

El contexto político y politizado arrollaba en favor de los ideales de la modernidad, del éxito económico como el telos del progreso, del *american way of life*, el “*My Way*” de Sinatra. Y fue tan avasallador en los años cincuenta que no permitió el asomo siquiera de ese enfoque integrativo. Y ha permanecido así, constreñido como un bonsái, como una “Ceiba en un tiesto”.

¿Es la Universidad de Puerto Rico, a través de su enfoque de los estudios generales, un caso aislado en Abya Yala, en cuanto a colonialismo curricular se refiere? Si así fuera, la dosis de provincialismo que permea este estudio sobre la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico obnubilaría sus posibilidades educativas. De todas formas, presentamos una apuesta por la metodología heurística que empleamos, misma que nos ha llevado a develar un reservorio de documentos que no alcanzaron la estatura de advenir a publicaciones y que, por ende, pasan por debajo del radar del investigador (Memoriales, actas, minutas, correspondencias v.g.). Sin embargo, estoy convencido de que- aparte de esta alusión metodológica existen algunos aprendizajes y reflexiones específicas de esta ‘pequeña gran historia’ de la FEG, susceptibles de extrapolar para el examen crítico de las instituciones de Educación

<sup>22</sup> Ver específicamente, el capítulo dos de la autoría principal de Velez Cardona.

Superior en el Caribe y Abya Yala. Cabe la pregunta: ¿Cómo otras instituciones pueden mirarse a través de esta reflexión?

Buscando que esta deliberación pueda obtener otros alcances, adelanto algunos elementos a modo de propuesta, ante el escenario planteado de doble sujeción: colonialismo y colonialidad curricular.

Aspiramos en los Estudios Generales a la elaboración paulatina y robusta de un currículo basado en tres pilares: a) la Integración del conocimiento, para evadir la parcelación y atomización de los planos de la realidad; b) la transdisciplinariedad para sumar las voces excluidas de la academia, a la par con que asume, procesa y transgrede las parcelas del saber; y c) la decolonialidad, para zafarnos del arropo epistémico occidentósico que penetra las entrañas de la academia y se instala en las ‘venas abiertas’ de los pueblos bajo la hegemonía del canon del sistema mundo. Un currículo tal se provee como arma educativa de crecimiento, concienciación y búsqueda de una sociogénesis identitaria, crítica, auténtica y orgánica para nuestros pueblos y naciones. Como paso concreto, en la Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG) se están labrando esfuerzos en pro de una Maestría Abya Yala en Estudios Generales, (MAYEG) de currículo decolonial y transdisciplinario y a base de un formato inter-universitario e itinerante.

Vuelta a la semilla de este escorzo: resulta frecuente escuchar de parte de exalumnos y la comunidad referidos de elogio hacia los cursos de primer año de la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico: ¡Qué importantes fueron esos cursos! –exclaman.

En muchos sentidos, somos depositarios de un afecto heredado por aquellos, que, dentro de ese tupido laberinto de inoculaciones y neblinas, pudieron mantener la simiente o la tea de una criticidad permanente, digamos, un tanto latente, pero disponible en reservorio para brotar y encender ante estímulos adecuados venideros. Tal es la esperanza de estos tiempos en donde la ‘salsa estival’ de la canícula borincana se impone de maneras misteriosas y sonoras, como en el verano 2019. Y en donde, al calor la singularidad pandémica, podremos exclamar que “a pesar del otoño” o del colonialismo curricular: ¡creceremos!”

## Referencias bibliográficas

- Azócar, R. E. (28 de febrero de 2012). *Polícrisis*. Aporrea.
- Borsani, M. E. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, (13). pp. 146-168.
- Colorado, A. (1955). *Puerto Rico y la cultura occidental* mss. En AFLMM, Sección V, Gobernador de Puerto Rico. Documentos misceláneos, sub serie # 7.
- Espinosa Gómez, D. R. (2014). *Una escuela sentipensante: Reflexiones hacia una escuela diferente*. Autores-editores, (2018).
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología*, (23). <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Maldonado Rivera, M., Vélez Cardona, W. y Sánchez Zambrana, C. (2013). *Historia crítica de la Educación General en Puerto Rico*. Ediciones Mágica.
- Maldonado-Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central- iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Marqués, R. (1956, 1971). *Prólogo a Juan Bobo y la dama de occidente: Pantomima puertorriqueña para un ballet occidental*. Ed. Cultural, San Juan.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. pp. 126.
- Rinaldi, S. (enero-junio, 2019a). La relación currículum-género en carreras universitarias de Ciencia Política en Argentina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (5), 26-30. <https://doi.org/10.14482/esal.5.378.82>

- Rinaldi, S. (2019b). Perspectiva nordeurocéntrica en el currículum universitario de ciencia política [artículo en línea]. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccscs/2019/03/curriculum-ciencia-politica.html>
- Sánchez Zambrana, C. J., Vélez Cardona, W. y Maldonado Rivera, M. (2019). *La Educación General en Puerto Rico: La década de los cincuenta*. Ediciones Mágica.
- Sosa Elízaga, R. (2005). Herencias y retos del conocimiento en América Latina. *Sociologías*, (14), 130-148. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200007>
- Vélez Cardona, W. (2019). Decolonizar las ciencias sociales para el desarrollo de unos Estudios Generales latinoamericanos y caribeños (2019) en *Revista Umbral* Núm. 15, UPR ISSN 251-8386
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.



# Reflexiones trans para la educación descolonizadora de/mediante los estudios literarios en la educación general<sup>1</sup>



**Natalia Santos Orozco\***  
Universidad de Puerto Rico  
[natalia.santos1@upr.edu](mailto:natalia.santos1@upr.edu)

## *Trans reflections for decolonizing education from / through literary studies in general education*

Recibido: 11 de octubre de 2021 | Aprobado: 15 de noviembre de 2021

### Resumen

En este artículo se explora la función de los estudios literarios en y para la educación general desde la perspectiva de una pedagogía crítica y descolonizadora. Se organiza en tres partes. Primero, se discute la educación general entendida como *ecología de saberes*, término propuesto por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos para reconocer e integrar la diversidad epistemológica como práctica descolonizadora. En la segunda parte, se evalúa el concepto de *paratopía* formulado por el lingüista francés Dominique Maingueneau para caracterizar el lugar imposible o la condición paradójica del discurso literario. Se sostiene que es esta cualidad paratópica, que opera en diversos niveles, lo que hace de los estudios literarios un instrumento provechoso para las aspiraciones integradoras de la educación general pensada como ecología de saberes. Por último, se incluye una estimación de los estudios literarios en y para la educación general mediante la instrumentalización del carácter dialógico e intertextual de la literatura como estrategia para la praxis descolonizadora.

**Palabras clave:** Educación general, ecología de saberes, descolonización, literatura, paratopía, intertextualidad

<sup>1</sup> Ponencia presentada el 25 de junio de 2021 en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Departamento de Español / Concentración Menor en Derechos Humanos PBEG. Facultad de Estudios Generales. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar a la autora: [natalia.santos1@upr.edu](mailto:natalia.santos1@upr.edu)

## Abstract

*This article explores the role of literary studies in and for general education from the perspective of a critical and decolonizing pedagogy. It is organized in three sections. The first section discusses general education understood as ecology of knowledges, a term proposed by the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos to recognize and integrate epistemological diversity as a decolonizing practice. The second part evaluates the concept of paratopie formulated by the French linguist Dominique Maingueneau to characterize the impossible place or the paradoxical condition of literary discourse. It is argued that it is this paratopic quality, which operates on various levels, that makes literary studies a useful instrument for the integrative aspirations of general education thought of as an ecology of knowledges. Finally, an estimate of literary studies in and for general education is included through the instrumentalization of the dialogic and intertextual character of literature as a strategy for decolonizing praxis.*

**Keywords:** *General education, ecology of knowledges, decolonization, literature, paratopie, intertextuality*

## Introducción

La Trigésima Segunda Lección Inaugural del Programa de Bachillerato en Estudios Generales de la Facultad de Estudios Generales (FEG) de la UPR, Recinto de Río Piedras, que se celebró en noviembre de 2020 estuvo a cargo de la escritora y catedrática puertorriqueña Dra. Mayra Santos Febres, quien dedicó su presentación al tema “Decolonizando la Academia”<sup>1</sup>. Fue una intervención importante en la que comentó la trayectoria de corrientes epistemológicas que han prevalecido y dominado históricamente en nuestra academia, y elaboró una defensa de aquellas que han quedado marginadas o desautorizadas, sobre todo, las africanas y afrodescendientes en el Caribe y Latinoamérica. Reconoció que, gracias al trabajo de docentes y personas comprometidas de la FEG, se ha logrado centrar en nuestras prácticas pedagógicas, revisiones curriculares, investigaciones y discusiones el debate decolonial que recupera, visibiliza y gesta estas otras epistemologías. Una semana después, se celebró un foro-conversatorio en torno a dicha lección inaugural en la que participamos un grupo significativo de integrantes de la comunidad académica de la FEG. El hecho de que el tema de la decolonización de los saberes haya abierto de forma emblemática el año académico 2020-2021, año arduo de pandemia y de educación a distancia,

constituye una declaración importante acerca de los compromisos, posibilidades, acciones y expectativas que se promueven desde la FEG en relación con la responsabilidad pedagógica, histórica y social de la educación general.

En este artículo se desarrollan algunas reflexiones sobre estos diálogos, que resultan, además, de mi experiencia como docente del Departamento de Español, como colaboradora de la Concentración Menor en Derechos Humanos del Programa de Bachillerato de Estudios Generales y de mi participación en procesos de revisión curricular de cursos de Español. Me concentro en la pertinencia de los estudios literarios en y para la educación general; y considero una doble dimensión pedagógica de la literatura (sustantiva e instrumental) desde una visión trans que insinúa la perspectiva transdisciplinaria concebida como metodología y enfoque epistemológico deseable para los estudios generales, pero también en un sentido insurgente, es decir, como estrategia para atravesar a otros lados. Esta reflexión pretende estimular itinerarios posibles para la evaluación y diseño de currículos concebidos como prácticas descolonizadoras y democratizadoras para los cursos de Español (lengua, literatura y discurso) e interdisciplinarios que integran la literatura en el contexto de la educación general.

1 Mayra Santos Febres: XXXII Lección Inaugural: Decolonizando la Academia, 25 de noviembre de 2020, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: <https://youtu.be/vncSUpVMit8>

Asumir un enfoque descolonizador<sup>2</sup> para los estudios generales requiere situar la Universidad desde la que se reflexiona, en este caso, puertorriqueña, afroantillana, caribeña hispana/latinoamericana, en relación con el sistema colonial/capitalista/patriarcal/racializado que ha marcado nuestras historias, colectivas / personales, nuestros cuerpos / subjetividades, así como las del Sur Global, y con el momento crítico que enfrentamos. Se identifica así el espacio paradójico que configura esta Universidad, pues se constituye en la tensión producida por una función institucional reproductora de esa lógica mercantilista-colonial/colonizadora, mientras que a la vez forja su ruptura en conformidad con sus aspiraciones formativas tradicionales en el contexto del desarrollo de la modernidad (Santos, 2021, 2019, 2011). Los enfoques descolonizadores y democratizadores proveen herramientas para analizar estas tensiones que se reflejan en las dinámicas de gobernanza y de la docencia, pero también, para combatirlas a nivel epistemológico. De igual modo, son instrumentos para fomentar la contemplación crítica y las prácticas descolonizadoras para y desde los currículos de enseñanza.

El artículo se organiza en tres partes. Comienza con una reflexión sobre la educación general entendida como *ecología de saberes*, término propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2021, 2019, 2011) para reconocer la diversidad epistemológica propia de un pensamiento posabisa. En la segunda parte, se discute el carácter *paratópico* del discurso literario como componente de estudio y su instrumentalización para la ejecución de objetivos de la educación general. Por último, a partir de mi experiencia docente, reflexiono las formas en que se han podido incorporar los debates históricos y la crítica anticolonial en torno a las visiones euro y anglocéntricas, clasistas, racistas, sexistas de un canon literario con el cual aún se discute. Incluyo una estimación de los estudios literarios en y para la educación general que no propone la

suplantación de un modelo específico o de unas lecturas por otras, sino la instrumentalización del carácter dialógico e intertextual de la literatura como estrategia para la praxis de(s)colonizadora.

## 1. La educación general como ecología de saberes

Para conceptualizar la función del estudio de la literatura en el contexto de un programa de educación general, primero se debe determinar cuáles son los fundamentos epistemológicos que lo sostienen; sobre todo, si dicha conceptualización se asume desde la ética de una pedagogía crítica y liberadora. Debido a los límites impuestos por la temática que deseo abordar, no podré elaborar una genealogía pormenorizada de la evolución de la noción de educación general en Puerto Rico.<sup>3</sup> Me limitaré a establecer una definición deseable de educación general, sin dejar de considerar la que acogió nuestro Recinto mediante la Certificación del Senado Académico Núm. 46, 2005-06, que aprobó la Propuesta para la revisión del bachillerato en el Recinto de Río Piedras. Esta conceptualización define la educación general como un “campo de experiencias y prácticas académicas coordinadas, constituido por el entrecruce de enfoque multi e interdisciplinario, elaborados a partir de grandes áreas de conocimiento y de la complejidad de los campos y disciplinas emergentes” (p. 8). Se añade que:

Su carácter distintivo es que está encaminada al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente. Por ende, lo que define este componente académico es su orientación integradora y formativa en el abordaje de las tramas de relaciones constitutivas del proceso de conocimiento en sus diversas modalidades (p. 8).

2 Empleo la derivación “descolonizador” para subrayar el reconocimiento del contexto colonial puertorriqueño desde el que enuncio. Entiendo que el pensamiento “decolonial” aspira a cuestionar ampliamente todo el entramado de formas coloniales (poder, ser, saber, naturaleza) que sostiene la modernidad capitalista, no obstante, la noción de “descolonización” enfatiza mejor la acción de ruptura necesaria para poder aspirar a otras pedagogías o formas de existencia emancipadas.

3 Sobre el tema del desarrollo de la educación general en Puerto Rico, véanse los trabajos de Waldemiro Vélez Cardona (2019, 2013, 2011), de Carlos Sánchez Zambrana (2019), de Manuel Maldonado Rivera (2019), de Everlidis Vargas (2013), que abordan críticamente su evolución histórica en nuestro contexto.

La definición enfatiza, además, “la promoción de una experiencia que acentúe el proceso formativo de contenidos cognoscitivos, habilidades y sensibilidades reflexivas, creativas y críticas”. Y establece que dos ejes la articulan: “el planteamiento sobre el carácter abierto y cambiante de las visiones de mundo y la integración como principio básico del conocer. La educación general está plenamente integrada con la experiencia total del estudiante a través de todo el bachillerato” (p. 8, destacados míos).

De esta definición recupero dos aspectos que me parecen fundamentales. Primero, el “carácter distintivo” que se le atribuye por estar dirigida “al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente”; y, segundo, “la promoción de una experiencia que acentúe el proceso formativo de contenidos cognoscitivos, habilidades y sensibilidades reflexivas, creativas y críticas”. Se trata, pues, de la descripción del carácter meta de la educación general al concebirla como espacio de reflexión, crítica y creación del proceso de producción del conocimiento. Propongo evaluar esta definición mediante el concepto de ecología de los saberes que propone Boaventura de Sousa Santos (2021), concebido como herramienta para la integración y descolonización del conocimiento.

Santos (2018) formula el concepto de ecología de saberes como estrategia que aspira al pensamiento posabisaal, es decir, aquel que supera la concepción abisaal/colonial del mundo que traza una línea divisoria entre sociedades/sociabilidades metropolitanas y coloniales. La ecología de saberes hace visibles e integra los saberes y formas de conocimiento que el modelo educativo colonial dominante no estima o mantiene excluidos; se trata del “reconocimiento de la copresencia de los diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre ellos para maximizar la eficacia de las luchas de resistencia contra la opresión (Santos, 2021, p. 126). El autor distingue dos momentos clave: primero, la identificación del corpus de conocimiento diversos, sobre todo aquellos que emergen de las luchas sociales y sus reclamos; luego, un segundo momento se trata de la traducción intercultural e

interpolítica que permite la inteligibilidad recíproca que facilita las alianzas y los diálogos (2019, p. 336). Específicamente, en el contexto universitario, el autor propone la ecología de los saberes como una de las acciones dirigidas a la reconquista de la legitimidad universitaria en el contexto de su crisis. Junto con el acceso, la extensión, la investigación-acción y la vinculación entre universidad y escuela pública, la ecología de saberes se concibe como un recinto de convergencia a través de la integración de los diálogos y saberes provenientes de los extramuros universitarios (2021, p. 168-169). Son saberes que surgen de la experiencia cotidiana, colectiva, de las luchas sociales. En este sentido, sería el espacio para la práctica del pensamiento transdisciplinario. La ecología de saberes es la “extensión en sentido contrario”, dice Santos, es decir, implica la integración en el seno de la Universidad de los saberes y experiencias tradicionalmente invisibilizados o desautorizados, ausentes. En palabras de Santos:

Consiste en la promoción de diálogos entre los saberes científicos y humanísticos producidos por la universidad, por un lado, y los conocimientos laicos o populares que circulan en la sociedad y que son producidos por personas comunes, tanto en entornos urbanos como rurales, originados en culturas occidentales y no occidentales (indígenas, africanas, orientales, etc.), por el otro (2021, p. 168-169).

Si se acogen estos principios para la educación general, sería, idealmente, una coyuntura pluriversal, polifónica, heterotópica, intercultural, multi/inter/transdisciplinar e (in)disciplinada, de interrogación e investigación-acción. Entendida así, lo multi y lo interdisciplinario que le ha sido reconocido, así como lo transdisciplinario adquieren mayor relevancia como estrategias para cultivar y nutrir su ecología de saberes. Y, entendida así, la educación general adquiere un valor intrínseco, que supera la visión limitada de concebirla únicamente como preámbulo remedial de la formación profesional universitaria.

## 2. Paratopía del discurso literario y la educación general

En la educación general entendida como ecología de saberes, el estudio del Español, de la lengua y



de los discursos (el literario y no literario), no deja de ser materia autónoma de estudio, pero se enfatiza más su cualidad de vehículo para llevar a cabo las prácticas vivenciales propias de la integración de las otras disciplinas y saberes. En otras palabras, en esta conceptualización de su enseñanza, se toman en cuenta los objetivos de los cursos de Español como disciplina departamentalizada y se destaca su función como instrumento de la experiencia de la ecología de los saberes de la educación general. En cuanto a lo primero, resulta obvio. El estudio del resto de las disciplinas depende del cumplimiento efectivo de los objetivos del estudio de la lengua, del dominio de las destrezas de lectura y escritura, de la apreciación estética, de la comprensión, de la producción y del análisis crítico del discurso, es decir, su carácter instrumental. Así se contempla en la descripción del curso de Español Básico de la FEG:

El curso de español de la Facultad de Estudios Generales trata del estudio de la lengua y del discurso en el contexto de un programa de educación general. Su especificidad, el estudio de la lengua y del texto hispánico o en español, es el fundamento para la integración del conocimiento. El desarrollo del curso tiene una perspectiva interdisciplinaria.

Y ¿cómo se integra el conocimiento? Sostengo que, por sus particularidades, el estudio del discurso literario constituye un medio que propicia la integración de los saberes en armonía con las aspiraciones de la ecología de saberes. Recorro aquí al concepto de paratopía que el lingüista francés Dominique Maingueneau (2014) emplea para describir el lugar imposible, que afirma y a la vez niega su pertenencia, que distingue al discurso literario, para ilustrar cómo, para el análisis de las tramas que conforman el lugar de enunciación y la conformación del discurso literario mismo, opera necesariamente el cuestionamiento de los órdenes propio de una sociocrítica descolonizadora y democratizadora. El discurso literario se caracteriza, pues, por la paradoja de insistir en su impropiedad

mediante la escenificación de las dinámicas de inclusión/exclusión y autoexcluyentes o insumisas. El desenmascaramiento de esos procedimientos se convierte en vehículo de integración por excelencia.

Como propone Maingueneau (2014), la noción de discurso nos permite subvertir la dicotomía demarcada por los estudios literarios tradicionales entre texto y contexto: “El contexto no se sitúa fuera de la obra, en una serie de capas sucesivas, sino que el texto es la propia gestión de su contexto. Las obras hablan del mundo, pero su enunciación es parte del mundo que deben representar. No hay, por un lado, un universo de cosas y actividades mudas, y por el otro, representaciones literarias desprendidas de él que serían una imagen de él. La literatura constituye también una actividad; no solo posee un discurso sobre el mundo, sino que gestiona su propia presencia en ese mundo”. (traducción mía, 2014, p.35)<sup>4</sup>

Con el discurso se enfatizan así las interacciones entre las diversas instancias de la enunciación. El lingüista emplea la categoría de discurso constituyente para describir aquellos discursos filosóficos o religiosos que, como el literario, designan fundamentalmente una idea de los orígenes validados por una escena de enunciación que se autoriza en sí misma. Para Maingueneau, estos discursos constituyentes conforman archivos colectivos e intervienen en la construcción de sus memorias (2014). Estos movimientos de legitimación que se identifican en las relaciones entre las instancias creadoras/enunciadoras y la escena de enunciación para su legitimación configuran el carácter paratópico del discurso literario, es decir, la conformación de un lugar imposible de la enunciación, paradójico, de negociación entre la pertenencia y la no pertenencia, que se identifica tanto en la interacción de la obra con el espacio literario, es decir, la condición misma de la literatura en la sociedad, así como en el contexto mismo de la enunciación representado o las dinámicas de la persona creadora-texto-contexto. Esto es así particularmente a partir de la consolidación de

4 “Le contexte n’est pas placé à l’extérieur de l’œuvre, en une série d’enveloppes successives, mais le texte est la gestion même de son contexte. Les œuvres parlent effectivement du monde, mais leur énonciation est partie prenante du monde qu’elles sont censées représenter. Il n’y a pas d’un côté un univers de choses et d’activités muettes, de l’autre des représentations littéraires détachées de lui qui en seraient une image. La littérature constitue elle aussi une activité ; non seulement elle tient un discours sur le monde, mais elle gère sa propre présence dans ce monde” (Maingueneau, 2014, p. 35).

un campo literario burgués en el siglo XIX, pero es posible identificar esta condición del discurso a través de la historia. Este carácter performativo de la paratopía en el discurso se identifica, según el lingüista, en la escenificación de la situación enunciativa paratópica, en el código lingüístico y en la configuración de un *ethos* enunciador, es decir, las figuraciones del hablante en el discurso (Maingueneau, 2014).

Maingueneau (2014) distingue ocho cualidades del discurso que se manifiestan de modo particular en el literario: primero, supone una organización transfrasística, es decir, moviliza estructuras mayores que las contenidas en una sola frase al estar sujeto a reglas de organización en vigor dentro de una comunidad determinada; segundo, es una forma de acción porque actúa sobre el mundo que pretende reflejar; tercero, es interactivo porque es una conversación en la que opera un principio de cooperación o una conversación que juega con su imposibilidad; cuarto, es un discurso orientado porque se desarrolla en el tiempo en función de una finalidad; quinto, el discurso está contextualizado, es decir, prevalece la acción de su contextualización a través de la enunciación misma; sexto, el discurso se asume, es decir, supone la existencia de un “centro deíctico” al mismo tiempo que la atribución de la responsabilidad de los enunciados a distintas instancias puestas en escena por la enunciación. El lingüista destaca este aspecto como fundamental para el análisis de textos dialógicos y señala el lugar privilegiado que ocupa el discurso literario como manifestación de este dialogismo. La séptima característica establece que el discurso está regido por normas, como todo comportamiento social. Por último, el discurso se inscribe en un interdiscurso, cualidad inherente a todo tipo de discurso, pero que en el caso de la literatura tiene un carácter específico pues la interpretación de sus significados requiere establecer relaciones con otros discursos. (Maingueneau, 2014). Es esta última cualidad interdiscursiva la que hace que su estudio resulte sumamente fructífero para los fines de una ecología de saberes. El carácter dialógico e intertextual aventajado del discurso literario, la escenificación de la complejidad de las relaciones discursivas, del intercambio y la forma en que queda implicada la persona lectora son algunas

de las características en las que se identifica su potencial como instrumento y práctica descolonial y democratizadora en el contexto de la educación general.

### 3. Paratopía e intertextualidades literarias en/ para la ecología de saberes

La noción de intertextualidad tiene una trayectoria conocida desde sus orígenes en la noción de dialogismo del Mijaíl Bajtín (1985), y sus reformulaciones con Julia Kristeva y Gérard Genette, por mencionar solo algunas de las aportaciones más destacadas a su teoría. No tendré oportunidad de analizar sus ramificaciones ni las diferentes categorizaciones, solo señalo que, en términos de la propuesta pedagógica descolonizadora, es conveniente manejar e integrar a las prácticas de estudio las diferentes formas en que se pueden configurar las relaciones intertextuales. Eso implica el cuestionamiento mismo de la noción de “discurso literario” y de otras formas discursivas que pueden estar implicadas. En el libro *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico* un grupo de autoras desarrolla propuestas pedagógicas a partir del carácter intertextual del discurso literario. Plantean en la introducción que el concepto de intertextualidad supone que:

[...] una vez asumido que todo texto puede remitir funcionalmente y, en distinta medida y modo, a otros textos precedentes, bien para asumirlos, transformarlos o transgredirlos, de ser competentes a la hora de determinar las diferentes funciones que la inserción de esas referencias textuales posee tanto con respecto al texto de partida como con respecto al proyecto comunicativo del texto que las contiene. (Durañona et al., 2006, p. 14).

Si bien estas ideas se han generalizado como perspectiva de estudio de la literatura, conviene enfatizar su instrumentalización como estrategia pedagógica favorable para los propósitos de la educación general y la ecología de saberes.

Para ilustrar el alcance de la adopción deseable del énfasis en el carácter paratópico, intertextual y dialógico del discurso literario, se recurre a continuación a un ejemplo que aborda el cuestionamiento de los textos y figuras canónicas de la historia literaria e intelectual puertorriqueña.

En el contexto de la huelga universitaria de 2017 en la Universidad de Puerto Rico, amanecimos un día con una pintada en el edificio Antonio S. Pedreira, que alberga la Facultad de Humanidades, con la que tachaban los letreros del nombre del autor. Con esta acción política se intentaba descartar simbólicamente el discurso constitutivo que la figura emblemática de la generación del 30 ha encarnado. Además, en tiempos recientes no han sido pocas las voces que han exhortado figurativamente a la “quema” del libro *Insularismo. Ensayos de interpretación puertorriqueña* (1934), por considerarse articulador de formas nocivas del culturalismo nacional puertorriqueño que perpetúa discursivamente el racismo, sexismo, clasismo. La exigencia del cambio del nombre al edificio de Humanidades es una acción política concreta que merece considerarse. Como plantea Achille Joseph Mbembe: “So, the decolonization of buildings is not a frivolous issue. To some extent, a good university education is impossible without an extensive material infrastructure/architecture. Intellectual life can be dependent on the sort of buildings in which conversations take place” (2016, p. 30). Pero, en el caso de la censura del libro, ¿cuán efectiva resulta tal acción, incluso figurativamente? ¿La eliminación del libro erradica su discurso? Sabemos que desde su publicación, *Insularismo* ha provocado diversas respuestas críticas y refutaciones, sobre todo en obras producidas en las décadas de los 60 y 70, cuyas autoras impugnaron las problemáticas visiones identitarias a favor de discursos que hacían de lo polifónico, de la revalorización popular y del reconocimiento de la diversidad sus rasgos más destacados. Varios estudios importantes han confirmado lo productiva que es la relectura crítica de *Insularismo* al demostrar, a través del análisis de sus diversas paratopías discursivas, y de la intertextualidad que integra y genera, las formas en

que las contradicciones de su discurso colonial y colonizador del ser operaron y continúa operando. Pienso en los trabajos de Juan Flores, José Luis González, Arcadio Díaz Quiñones, Juan Gelpí, Mercedes López Baralt, Rubén Ríos Ávila, Rafael Acevedo Rodríguez, María Elena Rodríguez Castro, Rafael Bernabe, entre otros<sup>5</sup>. Mi experiencia con el estudiantado de primer año que llega a la Facultad de Estudios Generales es que suele conocerlo, muchas veces sin problematizarlo. Aunque no lo integro en mis cursos de Español Básico, sale a relucir en alguna de nuestras conversaciones y debates. En esas oportunidades, aprovechamos para estimular la discusión en torno a sus contradicciones, el debate literario que ha generado el texto y sus implicaciones discursivas e históricas.

Una función importante de las ecologías de saberes sería impulsar el diálogo necesario para revelar la escenificación de las negociaciones del discurso y de su creación en relación con el contexto que lo legitima, explorar las posibles razones de dicha legitimación/deslegitimación y las formas en que se reproduce hoy y las prácticas que lo contradicen. Dicho cuestionamiento conduce, necesariamente, a la búsqueda, evaluación y generación de alternativas o de perspectivas transdisciplinarias y descolonizadoras del pensamiento a través del estudio contrapunteado de otras obras, discursos o prácticas culturales y sociales que disputan y desarticulan su sacralización hoy. Se promueve, además, la democratización a través de las intervenciones reflexivas en dicho diálogo, se sensibiliza el acto de la lectura e interpretación ante la diversidad de voces y se forja un compromiso con las posibilidades de transformación que emergen en nuestro contexto académico y que lo trascienden.

5 Algunos de estos trabajos son: Rafael Bernabe Riefkohl (2002). *La maldición de Pedreira. Aspectos de la crítica romántico-cultural de la modernidad en Puerto Rico*, Huracán; Arcadio Díaz Quiñones (1984), “Recordando el futuro imaginario: la escritura histórica en la década del treinta”, *Sin Nombre* 14(3), pp. 16-35. Juan Flores (1979). *Insularismo e ideología burguesa: nueva lectura de A.S. Pedreira*. Huracán; Juan Gelpí (1993) “El clásico y la re-escritura: Insularismo en las páginas de La guaracha del Macho Camacho” en *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*, UPR.; José Luis González (1980) “Literatura e identidad nacional en Puerto Rico” en *El país de cuatro pisos*, Huracán.; Mercedes López Baralt (2001), “El Insularismo dialogado” en *Sobre Ínsulas extrañas: el clásico de Pedreira, anotado por Tomás Blanco*, UPR, pp. 15-113.; Rubén Ríos Ávila (2002), “La raza cómica: identidad y cuerpo en Pedreira y Palés” en *La raza cómica del sujeto en Puerto Rico*, Callejón; María Elena Rodríguez Castro (1993) “Tradición y modernidad: El intelectual puertorriqueño ante la década del treinta”, en *Op.Cit., Boletín del Centro de Investigaciones Históricas* 3, (1987-1988), pp. 45-65 y “Las casas del porvenir: Nación y narración en el ensayo puertorriqueño” en *Iberoamericana* 59, pp. 33-54. *La Revista de Estudios Hispánicos* 22 (1995) dedicó su sección de Literatura Puertorriqueña a Insularismo y la Generación del Treinta con artículos de José Ferrer Canales, Pedro Álvarez Ramos, José Juan Beauchamp, Carmen Vázquez Arce, Luis Felipe Díaz, Carlos Alberty, Rafael Acevedo Rodríguez y Rafael Bernabe Riefkohl: <http://smjegupr.net/newsite/index.php/revista-de-estudios-hispanicos-ano-22-1995/>

La literatura cumple una función especial en la ecología de saberes de la educación general. La cualidad paratópica inherente al discurso literario, así como la que, en el caso de la literatura, adquiere singularidad por el papel “creador” que desempeña la persona lectora a través de las relaciones que establece mediante el acto de interpretación poseen un potencial integrador y generador de diálogos fecundos. La consciencia del lugar que se ocupa como lectora en las relaciones que pone en marcha el discurso literario aporta también a la construcción de las subjetividades en democracia. Esto se evidencia a través del estudio concertado de los poemas “Sucede que me canso de ser mujer” (2013) de la escritora puertorriqueña Nicole Cecilia Delgado y “Sucesión” (2018) de la escritora chilena Oriana Victoria Mondaca en relación con “Walking Around” (1931-35) de Pablo Neruda, por ejemplo. Los contrapunteos generados por las reescrituras feministas de Delgado y Mondaca ilustran la idoneidad de estas estrategias basadas en las cualidades propias del discurso literario para la generación del diálogo mediante tácticas intertextuales. Con la lectura relacional de los textos se examinan y consideran las implicaciones críticas de sus interacciones. Dicho ejercicio de análisis crítico relacional se inicia mediante estrategias comparativas con las que se abordan las diferentes instancias paratópicas (escena de enunciación, sujeto de enunciación y sus figuraciones, paratopías creadoras -ser-tiempo/espacio-lenguaje), para considerar mejor las repercusiones transformadoras de la reescritura crítica, de las alusiones, de la parodia como intervención discursiva de denuncia y resistencia propias de una estética y poéticas feministas que cuestionan el índice de la humanidad como experiencia exclusivamente masculina.

## Conclusión

La universidad atraviesa varias crisis como consecuencia del sistema colonial capitalista neoliberal que limita y restringe su potencial creador, transformador y emancipador. En este contexto, la educación general es un concepto que merece seguir evaluándose y reconceptualizándose para que aporte al fortalecimiento de la universidad y de sus funciones sociales, más allá de la formación de individuos competentes para sobrevivir en

este sistema destructivo y opresor. La noción de una ecología de saberes es deseable y puede ser acogida como principio epistemológico -contraepistemológico, diría Boaventura de Sousa Santos- ya que facilita la integración de prácticas y saberes diversos, trans-formadores, descolonizadores, democratizadores. El estudio de la literatura como discurso constituyente articulado por formas paratópicas de legitimación y creación aporta de forma excepcional a la integración de los saberes mediante el estudio de las escenificaciones de las dinámicas insurgentes. Además, la instrumentalización de su carácter dialógico e intertextual contribuye a la praxis de(s)colonizadora y democratizante ya que facilita la comprensión de diversos discursos que coexisten y las formas en que interaccionan. Estas consideraciones constituyen una indagación inicial a la función de los estudios literarios en el marco de una reconceptualización de la educación general. Insistamos/resistamos en la literatura y sigamos transformando.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail. (1985). *Teoría y estética de la novela*, Taurus.
- Delgado, N. (2013). Sucede que me canso de ser mujer. En Elsa R. Arroyo Vázquez y Julia Cristina Ortiz Lugo (eds.). *Leer para escribir*. Plaza Mayor, p. 555.
- Durañona, M., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, M. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Consejería de Educación de Madrid.
- Mangueneau, D. (2014). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Mbembe, A. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts & Humanities in Higher Education* 15 (1), 29-45. [http://www.historical-studies.uct.ac.za/sites/default/files/image\\_tool/images/149/Decolonizing%20the%20university%20New%20Directions%20-%20Achille%20Joseph%20Mbembe.pdf](http://www.historical-studies.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/149/Decolonizing%20the%20university%20New%20Directions%20-%20Achille%20Joseph%20Mbembe.pdf)



- Mondaca Rivera, O. (2018). "Sucesión". En Calderón, Teresa, Calderón, Lila y Harris, Tomas (comps). *Antología de poesía / Volumen III. La Generación Post 87: otra vuelta de tuerca*. Editorial Catalonia, p. 246.
- Neruda, P. (1931-1935). *Walking around. Residencia en la Tierra II*. Editorial Universitaria, 1992. p. 121.
- Sánchez, C., Vélez, W. y Maldonado, M. (2019) *La Educación General en Puerto Rico: La Década de los Cincuenta. Primera Parte. (Historia Crítica de la Educación General en Puerto Rico)*. Ediciones Mágica.
- Santos, B. de S. (2019). *Costruyendo las Epistemologías del Sur. Antología. Volumen I*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rmq3?refreqid=book-view%3A28532fea-5f4a14ec021146c1c0715615>
- Santos, B. de S. (2021). *Decolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2011). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires / Miño y Dávila Editores.
- Santos Febres, M. (25 de noviembre de 2020) "Decolonizando la Academia: Perspectivas Afro-Feministas". XXXII Lección Inaugural de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <https://www.youtube.com/watch?v=vncSUpVMit8>
- Vargas, E. (2013). *Historia de la Formación y Transformación de la Universidad de Puerto Rico y la Facultad de Educación General como Facultad de Cursos Transdisciplinarios e Interdisciplinarios 1898-1950: Retos de Metodología para el Futuro*. <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Historia-de-la-Formaci%C3%B3n-y-Transformaci%C3%B3n-de-la-Universidad-de-Puerto-Rico-y-la-Facultad-de-Educaci%C3%B3n-General-como-Facultad-de-Cursos-Transdisciplinarios-e-Interdisciplinarios-1898-1950-Retos-de-Metodolog%C3%ADa-para-el-Futuro.pdf>
- Vélez Cardona, W. (2013). *Educación general: Definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro*, INTEC, 2013. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/474/DOCINTEC-20-001-016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez Cardona, W. (mayo 2011). Epistemologías de la educación general. *Revista UMBRAL 4*, pp. 13-29. <http://umbral.uprrp.edu/revista/educacion-general-universitaria/>
- Vélez Cardona, W. (diciembre 2011). Una educación general transdisciplinaria para el fortalecimiento de la Universidad. *Revista UMBRAL 6*, pp. 5-32. <http://umbral.uprrp.edu/revista/literatura-y-ciencia/>

# El diálogo interdisciplinario como estrategia para la integración de las disciplinas humanísticas en el curso Español II<sup>1</sup>

## *Interdisciplinary dialogue as a strategy for the integration of humanistic disciplines in Español II course*

Recibido: 12 de octubre de 2021 | Aprobado: 25 de noviembre de 2021

### Resumen

El aprendizaje integrado ha alcanzado importancia en el esfuerzo que están haciendo las universidades para repensar y rediseñar la educación liberal del siglo XXI. En ese sentido, presentamos este estudio que tiene como objetivo ofrecer el relato de experiencia interdisciplinaria en la asignatura de Español II (LET-102). La propuesta que ofrecemos ha sido el resultado de la integración de cuatro disciplinas al proceso de comprensión, análisis e interpretación del ensayo “Soy dominicano pero no soy así”, de Manuel Matos Moquete (2005). Como resultado, los estudiantes han tenido la oportunidad de analizar la discursividad textual desde diferentes posturas, enfoques y puntos de vista que ha favorecido significativamente los cuatro pilares de los Estudios Generales presentes en cada una de las asignaturas que conforman este ciclo: investigación, argumentación, lectura y escritura.

**Palabras clave:** Interdisciplinariedad, transversalidad, aprendizaje integrado, disciplinas humanísticas y educación liberal



**José Alejandro Rodríguez Núñez\***  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra (PUCMM)  
[joserodriguez@pucmm.edu.do](mailto:joserodriguez@pucmm.edu.do)

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Postgrado y Maestría en Lingüística Aplicada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Doctor en Estudios del Español: Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Profesor instructor de la Escuela de Lenguas. Para contactar al autor: [joserodriguez@pucmm.edu.do](mailto:joserodriguez@pucmm.edu.do)

## Abstract

*Integrated learning has become important in the effort that universities are making to rethink and redesign the liberal education of the twenty-first century. In this sense, we present this study that aims to offer the story of interdisciplinary experience in the subject of Spanish II. The proposal we offer has been the result of the integration of four disciplines to the process of understanding, analysis and interpretation of the essay “I am Dominican but I am not like this”, by Manuel Matos Moquete (2005). As a result, students have had the opportunity to analyze textual discursiveness from different positions, approaches and points of view that has significantly favored the four pillars of General Studies present in each of the subjects that make up this cycle: research, argumentation, reading and writing.*

**Keywords:** *Interdisciplinarity, transversality, integrated learning, humanistic disciplines and liberal education.*

## Introducción

El aprendizaje integrado es una tendencia actual y presente en distintas reformas curriculares, específicamente en la reforma estadounidense de los estudios universitarios revelada por Blackshields (2016) y otros autores. Esto a pesar de las dificultades que encierra el trabajo contra la inercia institucional. No obstante, una serie de iniciativas de reforma durante los últimos años han dirigido su atención hacia el aprendizaje integrado como meta que hay que planear formalmente para una enseñanza interdisciplinar y transdisciplinar, como bien sostiene Jarvis (2001).

Esta modalidad de aprendizaje integrado ha alcanzado importancia en el esfuerzo que están implementando las universidades para repensar y rediseñar la educación liberal del siglo XXI, pues como ha de saberse y comprenderse, en una educación liberal la suma vale más que las partes que la constituyen. En ese sentido, y como bien lo establecen Boni y Pérez (2006), se espera la convicción de que las instituciones de educación superior hagan del aprendizaje integrado un objetivo explícito y, por vía de consecuencia, hacer lo que puedan para ayudar a todos los alumnos para que aprecien su importancia; adquieran las competencias necesarias y tengan oportunidad de practicarlo y desarrollarlo como un apartado formal de su experiencia académica.

No hay que olvidar que la globalización aumenta el ritmo y la complejidad de la vida personal, cívica y social, otorgando mayor peso a nuestras capacidades para la formación continua, el

razonamiento práctico y el pensamiento complejo e integral. Por consiguiente, no es posible que las respuestas a la naturaleza multidimensional de las cuestiones sociales y ambientales actuales se hallen en una única disciplina. Para ello, habremos de desarrollar las competencias necesarias para comprender de manera creativa, crítica y constructiva, además de trabajar y enfrentar retos intelectuales, institucionales e internacionales.

Hoy vemos cómo cada vez más en las academias surgen renovadas disciplinas vinculadas a la cognición a través del intercambio interdisciplinar y la transformación de la materia en diversos campos del saber. Es por esto que destacamos propuestas similares a la nuestra como la titulada *Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño* (Quintá, 2014). En ella se resalta la importancia de una nueva visión del mundo a partir de enfoques de carácter multicultural e intercultural. Estos enfoques promueven conocimientos, valores, actitudes, normas y creencias como alternativa de respuestas satisfactorias a las adversidades que se nos han de presentar en la cotidianidad. Esto conlleva la apertura de medios interactivos e interdisciplinares. Por esto en la referida estrategia surge el multilingüismo en las academias que abarca desde conceptos y estructuras hasta visiones afines de la realidad.

Una segunda propuesta es la presentada por Carvajal (2010) contenida en el artículo *Interdiscipliniedad: Desafío para la educación superior y la investigación*. La misma surge como respuesta a favorecer nuevas tendencias

holísticas, integrales e interdisciplinarias, dirigidas a la resolución de problemáticas actuales que habrán de solucionarse desde el trabajo colaborativo y la articulación de variadas posturas. En el artículo se describen los diferentes conceptos de abordaje del conocimiento y se plantea la necesidad de hacer cambios en la educación superior y la investigación para abordar estos problemas cada vez más complejos. Se concluye que el desarrollo humano sostenible puede abordarse desde diferentes disciplinas, pero ninguna por sí sola podrá responder a sus principales problemas, siendo muy poco lo que aportan los equipos multidisciplinarios si los expertos de cada disciplina ofrecen una sola visión técnica de su especialidad sin articular el conocimiento con las demás.

Una tercera y última propuesta vinculada a la interdisciplinariedad dialógica la constituye el proyecto presentado por Aronson (2013), quien propone una secuencia temporal de aprendizaje y aplicación que consiste, fundamentalmente, en el antes de la clase, que constituye un primer contacto con el contenido desde distintas disciplinas, y, posteriormente, el desarrollo de la comprensión de conceptos mediante variados mecanismos de aplicación cognitiva como la síntesis, la interpretación y el análisis. Todo esto mediante un intercambio dialógico, basado en la expresión libre, crítica, reflexiva y analítica. De este modo se garantiza la preparación necesaria del estudiantado, tanto dentro como fuera del aula, lo que a la vez conlleva el fomento de espacios de discusión abierta en los que confluyen planteamientos, posturas y puntos de vista.

Es necesario mirar más allá los cambios que nos ofrece el mundo en general. Por eso, las universidades no deben permanecer ajenas a las transformaciones y novedades globales de índole social. En efecto, los estudios del sistema universitario que no van más allá de la educación misma, o incluso de las normas nacionales, están restringiendo su campo de análisis.

En Español II la integración global de otras áreas y disciplinas es fundamental, no solo por tratarse de una asignatura de Estudios Generales, sino porque además permite que el estudiantado adquiera una comprensión más rica, más abierta y más profunda que le permitirá comprender e interpretar el discurso

desde múltiples enfoques y posturas, y así incidir en el desarrollo de su capacidad crítica, analítica y reflexiva.

En consecuencia, el propósito de este artículo es presentar el relato de la implementación de una estrategia integradora con el fin de promover procesos más elevados de interpretación para el desarrollo de una ciudadanía responsable y participativa. La presente propuesta ha sido el resultado de la integración de cuatro disciplinas vinculadas al proceso de comprensión, análisis e interpretación del ensayo *“Soy dominicano pero no soy así”*, de Manuel Matos Moquete, registrado en la obra del mismo autor, titulada *“En la espiral de los tiempos”* (2005).

Dada la diversidad y amplitud conceptual, y la heterogeneidad temática del texto, no fue suficiente el análisis desde una o más disciplinas inherentes a la lingüística del texto, como la pragmática o sociolingüística. En ese sentido, ha sido conveniente un análisis más amplio y exhaustivo que involucra, entre otras disciplinas, la historia, por tratarse de un discurso anecdótico narrado desde la época colonial; la psicología, en vista de actitudes y comportamientos creados por el autor; la antropología, dadas las manifestaciones sociales y culturales predominantes en el discurso, y la filosofía, debido al carácter humanístico y reflexivo inherente a la esencia del ser humano, visto desde el utilitarismo como fin último de las campañas publicitarias presentes en el discurso de Moquete.

A continuación, ofrecemos algunas ideas sobre la necesidad de la construcción identitaria a partir de un planteamiento integral; más adelante, explicamos el proceso de cómo fue implementada la estrategia. Por último, ofrecemos la apreciación cualitativa del ejercicio interdisciplinar en el que participaron los estudiantes y las conclusiones que nos ha provocado la implementación de este tipo de experiencia.

## 1. La construcción de la identidad desde un planteamiento integral e interdisciplinar

Nos disponemos al abordaje de la conceptualización de identidad desde la integración del aprendizaje, la cual ha sido objeto de diversas consideraciones en las ciencias sociales destacándose, principalmente, las provenientes de disciplinas como la literatura, la



antropología, la filosofía, la historia y la psicología. Dicha conceptualización, según nos indica Mejía (2001), se sitúa desde la comprensión de procesos de desarrollo hasta la integración e influencia sociocultural. Ambos procedimientos confieren integridad e interdisciplinaridad al concepto de identidad que asumimos como fenómeno humano desde el cual el individuo es capaz de establecer diferencias entre él y los demás con los cuales se relaciona socialmente.

El concepto de identidad corresponde a uno de los ejes curriculares, presente en la asignatura de Español II de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) que desde el año 2013 forma parte del ciclo académico de los Estudios Generales por tratarse de un curso dirigido a todo el estudiantado de las distintas carreras. Esta asignatura se ofrece durante el segundo cuatrimestre de cada año académico, como bien consta en los planes de estudio de las diversas carreras. En ese sentido, y como bien lo establece la justificación del programa de esta asignatura, presente en el Núcleo del Plan de Estudios del Ciclo de Estudios Generales (PUCMM, 2016), se trata de un curso obligatorio, relacionado con variadas disciplinas como la filosofía, dado que comparte con esta el abordaje de la argumentación como construcción lingüística que busca no demostrar, sino presentar argumentos a favor de determinado punto de vista. De igual forma, se conecta con la sociología debido a la interconexión que se da en todo conglomerado humano a través de la lengua, lo que facilita el entendimiento, la conformación y desarrollo de las sociedades democráticas. Estas y otras disciplinas son integradas al curso de Español II y se desarrollan a través de cuatro actos fundamentales: investigación, argumentación, lectura y escritura.

En efecto, procedimos a llevar a la clase de Español II cuatro profesionales invitados, especialistas en cada una de las disciplinas mencionadas. Los invitados son docentes de la escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de esta PUCMM, campus Santo Domingo. Esto con la finalidad de abordar el texto a partir de cada área bajo dos propósitos fundamentales: Analizar el ensayo *Soy dominicano pero no soy así* desde diversas disciplinas humanísticas para un mayor grado de comprensión

del mismo y facilitar la integración de otras áreas en el curso de Español, de modo que se evidencie la interdisciplinariedad como aspecto fundamental de los Estudios Generales.

## 2. Implementación de la estrategia

El proceso de integración fue realizado durante 8 horas de clase, equivalentes a 4 encuentros consecutivos del curso Español II, cuya población estudiantil de segundo cuatrimestre pertenece a distintas carreras y facultades por tratarse de una asignatura de Estudios Generales. A cada sesión asistió un profesor invitado, quien previamente había leído y analizado el ensayo desde su disciplina correspondiente. Los estudiantes, por su parte, habían investigado sobre el objeto de cada disciplina desde la cual sería analizado el ensayo. En ese sentido, cada estudiante debía formular preguntas a los fines de establecerse un diálogo con el docente visitante.

Como etapa final del proceso, cada estudiante elaboró una síntesis comparativa del contenido del ensayo, visto desde las disciplinas analizadas: historia, filosofía, psicología y antropología. De este modo, se expande la comprensión del ensayo mediante la conjugación de elementos implícitos que van más allá de la textualidad discursiva. Finalmente, cada estudiante redactó un artículo basado en una temática del ensayo, enfocada desde las disciplinas antes mencionadas.

En suma, fueron combinados los métodos de comparación, descripción y análisis. El primero consistió en determinar el vínculo que subyace entre el texto y otras realidades que trascienden el contenido del mismo. El segundo método, la descripción, surge a partir del perfil que desde cada área o disciplina se aborda el discurso y, finalmente, desde el método del análisis se descomponen diversos elementos discursivo-textuales enmarcados en cada una de las disciplinas relacionadas con el texto.

## 3. Resultados

Culminadas las sesiones, los estudiantes manifestaron:

- Una actitud crítica, autocrítica y reflexiva ante el contenido del ensayo leído.

- Mayor grado de sensibilidad y compromiso ante la problemática planteada por el autor.
- Una visión más amplia, más abierta y más flexible ante los sucesos narrados.
- Una postura y conclusión distinta y variada a la reflejada en el texto.
- El compromiso de analizar la discursividad textual, oral o escrita, desde diferentes posturas, enfoques y puntos de vista que han favorecido significativamente los cuatro pilares de los Estudios Generales presentes en cada una de las asignaturas que conforman este ciclo: investigación, argumentación, lectura y escritura.

## Conclusión

En definitiva, se ha podido evidenciar un antes y un después durante la lectura del ensayo. El antes, que se proyectaba en una comprensión limitada y parcializada desde la lingüística, la cognición y la pragmática; y el después, que además de lo antes planteado, integra otras variantes que van más allá de unos procesos unidisciplinarios de comprensión y producción. En ese sentido, es preciso resaltar las impresiones de los estudiantes, quienes han expresado el cambio experimentado durante el desarrollo de procesos de comprensión del ensayo como género argumentativo y su carácter social orientado desde distintas disciplinas. En efecto, esta dinámica integral les ha permitido y favorecido una visión más amplia, acompañada de procesos inferenciales y cognitivos complejos, tales como el análisis desde diferentes posturas y puntos de vista; además, este ejercicio ha posibilitado la interpretación abierta, analítica, crítica y subjetiva para la construcción de nuevos conocimientos.

Pero lo más importante ha sido la asunción de una conciencia ciudadana e identitaria que busca un sentimiento de pertenencia mediante unos cánones de conducta bien definidos y que promueven un ser participativo, cuya ciudadanía no se agote en un dato biológico, filosófico o antropológico; pues la única pertenencia a la que vale la pena apostar es a la de aquel escenario en el que sus miembros participen libremente en un proyecto común, abierto y moralmente legítimo que, en efecto, se perfila integrador.

Lo expuesto en esta propuesta se debe en gran medida al terreno que ha ganado la integración de los procesos de lectura y escritura en la universidad, vistos de forma transversal y, a la vez, interdisciplinar. En este sentido, coincidimos con Carlino (2013) para asumir modos de leer y comprender los escritos desde variadas culturas, disciplinas y contextos. En efecto, estamos llamados a ser conscientes de que en ocasiones las dificultades que presentan nuestros estudiantes al ingresar a los estudios superiores están vinculadas a estas nuevas culturas escritas a las que han de enfrentarse y que corresponden a los distintos campos de estudio. Ante este hecho, debemos favorecer un cambio que potencie el perfil de estudiantes pensadores, analizadores y productores de textos. Pero para ello hace falta una visión más holística, heterogénea y plural ante la interacción con la información y la actitud ante la misma.

Cuando nos hayamos unido como comunidad académica y dejemos a un lado las fronteras disciplinares que se imponen a la construcción de un ciudadano íntegro y proactivo, entonces sí estaremos ante el cambio inminente del ciudadano que requiere la sociedad de hoy y del futuro.

## Referencias bibliográficas

- Aronson, N. (2013). *Flipped Learning in Higher Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Blackshields, D. (2016). *Aprendizaje integrado: Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Narcea, S.A.
- Boni, A. y Pérez, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermón Oxfam ediciones.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Carvajal, Y. (2013). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*. No. 31, julio-diciembre 2010
- Jarvis, P. (2001). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Narcea, S.A.

Matos Moquete, M. (2005). *En la espiral de los tiempos*. Editora Búho.

Mejía, A. (2001). *La identidad social y nacional en dominicana: Un análisis psico-social*. Editora Taller.

Núcleo del plan de estudios del ciclo de estudios generales (2016) Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Quintá, M.C. (2014). *Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño*. Redic Innovacesal. Org

# La novela histórica como herramienta interdisciplinaria en los Estudios Generales<sup>1</sup>

## *The historical novel as an interdisciplinary tool in General Studies*

Recibido: 3 de octubre de 2021 | Aprobado: 22 de noviembre de 2021

### Resumen

Por su naturaleza la novela histórica constituye una herramienta interdisciplinaria, puesto que en ella converge un conjunto de saberes que tocan de cerca distintas áreas del conocimiento y como tal, juega un papel importantísimo en los Estudios Generales. Esta propuesta se circunscribe específicamente en el ámbito de los estudios Generales tomando en cuenta que desde ellos se promueve “la inter y la transdisciplinariedad”. El objetivo que se persigue a través de este estudio es promover la novela histórica como herramienta interdisciplinaria para la articulación de diferentes áreas del conocimiento. El carácter expositivo y argumentativo de este trabajo parte de la investigación, lectura, análisis y consulta de diferentes fuentes bibliográficas que corroboran el valor educativo de la literatura como escenario del que forma parte la novela histórica, así como de los beneficios específicos que ofrece trabajar con este género, por lo que este ensayo se apoya en la ejemplificación y explicitación de los saberes implícitos en la novela histórica a partir de una en específico: *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier. Para valorar el impacto de haber trabajado esta novela en el aula, se tomó en cuenta la implementación de actividades en las que se articulan todos los saberes implícitos en ella y un conjunto de instrumentos para la sistematización del progreso de los estudiantes en relación con las aspiraciones de un enfoque interdisciplinario. Dentro de los instrumentos de evaluación se privilegiaron las rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo. En síntesis, este artículo permitirá acercarnos a la novela histórica y a la literatura desde una perspectiva diferente: recursos a través de los que se puede articular conocimientos desde las distintas áreas convergentes en ellas.

**Palabras clave:** novela histórica, interdisciplinaria, Estudios Generales, literatura, Carpentier



**Genarina Mercedes Caba Liriano\***  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra (PUCMM)  
[gm.caba@ce.pucmm.edu.do](mailto:gm.caba@ce.pucmm.edu.do)

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional de Estudios Generales (modalidad virtual), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).

\* Doctora en Estudios del Español, Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Docente por asignatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: [gm.caba@ce.pucmm.edu.do](mailto:gm.caba@ce.pucmm.edu.do)



## Abstract

*By its nature, the historical novel constitutes an interdisciplinary tool, since it converges a set of knowledge that closely touches different areas of knowledge, and as such plays a very important role in General Studies. This proposal is specifically circumscribed in the field of General Studies, taking into account that from them “inter and transdisciplinarity” are promoted. Due to its educational potential, the historical novel as an interdisciplinary tool plays an important role in the construction of citizenship and democracy, which is an aspiration of General Studies. The objective pursued through this work is: To highlight the value of the historical novel as an interdisciplinary tool for the articulation of different areas of knowledge. The expository and argumentative nature of this work is based on the research, reading, analysis and consultation of different bibliographic sources that corroborate the educational value of literature as the setting of which the historical novel is part, as well as the specific benefits that working with the historical novel relies on the exemplification and clarification of the knowledge implicit in the historical novel from a specific one: The kingdom of this world by Alejo Carpentier. In summary, this article will allow to approach the historical novel and literature from a different perspective: resources through which they can articulate knowledge from the different areas converging on them.*

**Keywords:** *historical novel; interdisciplinary; Liberal Arts; literature; Carpentier.*

## Introducción

Por su potencial educativo, la novela histórica como herramienta interdisciplinar juega un papel importante en la construcción de ciudadanía y democracia, lo cual es una aspiración de los Estudios Generales.

Actualmente, existen muchos estudios a nivel nacional e internacional que corroboran el valor de la novela histórica, sin embargo, en el plano nacional no hay ninguno que la promueva como estrategia, como medio para la construcción de conocimientos interdisciplinarios de los Estudios Generales y es aquí donde cobra mayor importancia este trabajo de investigación.

Dentro de los estudios realizados en el contexto internacional se destaca el de Nava (2014), en el que plantea como una problemática importante la separación entre las disciplinas y concibe la novela histórica como un eje articulador que puede mediar en el acercamiento de las disciplinas. En cuanto a la problemática se refiere: “Existe una separación entre las disciplinas integrantes de los programas de estudios escolares de los distintos niveles educativos, que los profesores intentan disminuir (...)” (p. 58). En el caso específico de la novela histórica como solución, considera el subgénero como sigue: “La novela histórica considerada como arma de denuncia y crítica (...)” (p. 60). En

ese orden, expone: “Los profesores de historia que quieran auxiliarse de las novelas y relatos históricos pueden hacer una clasificación operativa y convencional de estos materiales literarios con el propósito de facilitar el trabajo de los alumnos” (p. 60). Desde luego, esta propuesta articuladora no es una cuestión exclusiva de los docentes de historia como lo plantea la autora, sino también de los de Lengua Española y de Literatura.

En este mismo escenario destaca el trabajo realizado por Ruiz (2008), quien concibe la novela histórica “no solo como una diversión, sino como fuente de conocimientos de valores” y le atribuye gran importancia para la enseñanza de la historia. Una de las riquezas que proporciona la novela histórica es el poder de enfocar una misma época histórica desde diferentes vertientes, lo cual constituye para los estudiantes una variedad de opciones.

A la luz de los planteamientos anteriores, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Por qué es importante promover la novela histórica como herramienta interdisciplinar para la construcción de conocimientos en los Estudios Generales? ¿Cuál es el potencial educativo implícito en las novelas históricas? Para dar respuestas a estas interrogantes, nos proponemos promover la novela histórica como herramienta en la construcción de conocimientos interdisciplinarios en el ámbito de los

Estudios Generales. Además, este estudio pretende evidenciar el contenido educativo implícito en la novela histórica como herramienta interdisciplinar.

Para la organización de este estudio desarrollaremos los siguientes tópicos: Naturaleza de los Estudios Generales, como ámbito en el que se promueve la novela histórica; la literatura como área de la que forma parte la novela histórica y como eje articulador de diferentes disciplinas en el contexto de los Estudios Generales la novela histórica como herramienta interdisciplinar en los Estudios Generales y el potencial educativo de la novela histórica, a la luz de *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier. Luego ofreceremos las conclusiones a las que arribamos.

### 1. Naturaleza de los Estudios Generales, como ámbito en el que se promueve la novela histórica

En atención al primer tópico, es importante dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Por qué los Estudios Generales merecen estudios interdisciplinarios? Para ello, es importante partir de algunas características de los Estudios generales. Al respecto, PUCMM (2016) refiriéndose a la razón de ser de los Estudios Generales expone lo siguiente: “promueve el análisis y la expresión, incentiva el amor por la verdad, promueve el conocimiento del contexto histórico cultural, a partir de la exploración de los vínculos entre él y la ciudadanía”. Es decir, que actualmente los Estudios Generales se conciben como escenario para la formación de sujetos críticos, que además puedan vincular las teorías con su contexto, con el contexto histórico y su relación con la ciudadanía.

De igual manera, PUCMM (2016) señala que el objetivo principal de los Estudios Generales consiste en: “Promover la educación plena e integral del ser humano, mediante una visión holística, no segmentada de la realidad. Por ello, surge la iniciativa de promover el análisis de la novela histórica y la literatura en sentido general como herramientas, medios, estrategias, con el fin de corroborar su potencial en el ámbito de la educación y, de manera específica, en los Estudios Generales.

### 2. La literatura como área de la que forma parte la novela histórica y como eje articulador de diferentes disciplinas en el contexto de los Estudios Generales

Tal como se ha expuesto recientemente, una herramienta fundamental para la inter y transdisciplinariedad es la literatura, y teniendo en cuenta que la novela es un género fundamental y, posiblemente, uno de los más trabajados de este ámbito, se presentará, a continuación, el punto de vista de algunos autores sobre el papel de la literatura en la educación, a modo de contextualización, antes de tocar de lleno el tema de la novela histórica como herramienta interdisciplinar.

Tanto por su diversidad de géneros, como por su carácter estético, lúdico, social y cultural, la literatura juega un papel importantísimo en el ámbito educativo y de manera muy especial en los Estudios Generales por los objetivos y fines que desde ellos se persigue. Por ejemplo, refiriéndose al rol que desempeñan las artes y las humanidades y, por ende, la literatura, Nussbaum (2010) expone: “(...) las artes y las humanidades son fundamentales, tanto en la educación primaria y secundaria, como en la universidad” (p. 12). De igual manera, Reverte (2015) explica que, “La literatura da herramientas prácticas de vida, se adelanta a lo que esos jóvenes tendrán que vivir en el futuro. Les proporciona (...) armas para combatir, mecanismos para comprender. Pone a su disposición esos tres mil años de cultura (...)”. Destacando así su valor y la necesidad de ponerla al alcance de los jóvenes.

A la luz de las ideas anteriores, se concibe la literatura como una herramienta a través de la cual se accede a la cultura del mundo, lo cual amplía el acervo cultural de los jóvenes y les pone en contacto con la realidad cultural global. De igual modo, además de favorecer la competencia de comprensión y a las competencias comunicativas en sentido general, contribuye de forma específica con la comprensión de la transformación cultural, la herencia cultural y los componentes propios de cada cultura.

Por tanto, la literatura encierra un conjunto de saberes que constituye un escenario ideal para desarrollar competencias y construir conocimientos de manera interdisciplinar en los estudiantes,

potenciando sus habilidades de forma integral; por lo cual la literatura es una aliada de la educación de todos los niveles, y de manera especial, en los Estudios Generales, puesto que contribuye con el logro de sus objetivos.

De igual manera, la literatura permite que los estudiantes se sitúen en diferentes épocas desde las cuales pueden generar reflexiones críticas de ellas en sí mismas, de los personajes que protagonizan los hechos, lo que posibilita establecer comparaciones con la actualidad. A partir del análisis y reflexión de los contenidos subyacentes en los diferentes géneros, los estudiantes pueden crear mesas de diálogos orientadas hacia la reflexión de cómo afectan al colectivo social determinadas problemáticas presentes en los textos literarios aplicables a su mundo actual.

En fin, la literatura es una herramienta de apoyo para la educación, una puerta de acceso al conocimiento, un escenario para el esparcimiento y la recreación, para la generación de nuevas ideas y nuevos productos. La literatura es una fuente de conocimientos interdisciplinarios, cada uno de los géneros que la conforman es una especie de dispositivo cargado de informaciones diversas que llegan al estudiante dada su forma estética, lúdica y creativa.

### 3. La novela histórica como herramienta interdisciplinar en los Estudios Generales

En lo que se refiere al tercer tópico, orientado a la promoción de la novela histórica como herramienta interdisciplinar en los Estudios Generales, es importante destacar que este subgénero, por su naturaleza y sus puntos de encuentro con diferentes disciplinas, facilita la construcción de conocimientos integrados y holísticos, que, como se pudo observar en los párrafos que anteceden, se manifestó que ese es el principal objetivo de los Estudios Generales.

Antes de profundizar en el desarrollo del tópico es importante situar la novela histórica como subgénero y especificar algunas características y conceptualizaciones al respecto. En este sentido, Mata (1995) define la novela histórica como subgénero narrativo, en el que convergen elementos históricos y de ficción. En tal sentido, señala: “la novela perderá el derecho de apellidarse

histórica, degenerando hacia un tipo de novela con un vago fondo histórico (...)” (p.37). El mismo autor citado anteriormente es consciente de que no es fácil lograr este equilibrio, sin embargo, lo considera fundamental al momento de clasificar una novela como histórica. Este fondo histórico al que hace referencia es precisamente uno de los elementos que hacen la novela histórica una fuente rica de conocimientos que se puede explotar desde los Estudios Generales.

Respecto a la caracterización de la novela histórica, Mata (1995, p.15) especifica algunas características principales del subgénero en cuestión, tales como, situar: “su acción (ficticia, inventada) en un pasado (real, histórico) más o menos lejano”. De modo que, la ficción debe contar siempre con un telón de fondo con bases en la realidad y que simultáneamente contemple el componente histórico, para que de este modo se pueda alcanzar la denominación de novela histórica. De igual forma, otra característica que le atribuye Mata (1995, p.16) a la novela histórica es “la reconstrucción de la época en que sitúa la acción”. Desde luego, es importante destacar que la reconstrucción de una época implica todos sus componentes: históricos, culturales, económicos y sociales, lo cual constituye un panorama rico para diferentes disciplinas convergentes en los Estudios Generales.

En relación al valor del componente histórico, Nava (2014) muestra cómo la historia puede servirse de la literatura para desarrollar competencias y construir conocimientos a la vez que se hace más llevadero el trabajo de los alumnos por el placer estético que ofrece la literatura y el componente de ficción. Desde luego, el docente tiene el reto de acompañar a los alumnos en el proceso de separar realidad y ficción. En el caso específico de este subgénero, se convierte en un recurso, ya que es una herramienta con un alto componente histórico que puede ser explotada desde las aulas, apoyándose simultáneamente de fuentes bibliográficas históricas que les permita a los estudiantes juzgar críticamente los acontecimientos contenidos de ambas, establecer diferencias entre la plasmación ficcional o real de los hechos y formular sus propias inferencias. Por otro lado, Ruiz (2008) concibe la novela histórica como fuente de conocimientos de valores y la considera como

un recurso imprescindible para el estudio de la historia. En este sentido, una de las riquezas que proporciona la novela histórica es el poder de enfocar una misma época histórica desde diferentes vertientes, lo cual constituye para los estudiantes una variedad de opciones. Por ejemplo, en el caso de las novelas históricas dominicanas que versan sobre la tiranía trujillista, existen novelas que permiten conocer la época desde la perspectiva del conflicto dominico – haitiano, la crueldad, la violación de los Derechos Humanos y los actos sangrientos que la caracterizan; otras, en cambio, enfocan la época desde los actos heroicos de los líderes revolucionarios y otras desde el punto de vista de “la masculinidad del Jefe”, como es el caso de *“La fiesta del chivo”*, solo para citar algunos casos. Al final, cada una conduce a la misma época, pero es ideal ofrecerle al estudiantado esta diversidad de aristas y darle la opción de elegir, lo cual constituye para ellos una oportunidad para decidir, aumentando así su motivación al sentirse involucrados en la selección de sus lecturas.

Hasta aquí, se ha presentado tanto la novela histórica, así como el ámbito en el que se inscribe (la literatura), como herramienta interdisciplinar de gran importancia para el logro de los objetivos que persiguen Los Estudios Generales, en el caso de la novela histórica, definitivamente, es un género que se constituye en una especie de dispositivo en el que convergen los siguientes saberes: políticos, sociales, lingüísticos, geográficos, culturales, artísticos, ficcionales y religiosos. Es importante ahora evidenciar a partir del análisis y la ejemplificación todos los atributos que se le han conferido con anterioridad al subgénero.

#### 4. Potencial educativo de la novela histórica, a la luz de *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier.

Antes de iniciar con el estudio aplicado a la novela *El reino de este mundo*, para evidenciar su potencial educativo, es importante destacar el valor que algunos autores le atribuyen a la novela histórica en sentido general, como fuente de conocimientos. En este orden, Mata (1995) señala que: “Todos sentimos una curiosidad por la historia (...) nuestro conocimiento se enriquece con otros aspectos hasta ahora descuidados: la historia económica,

cultural, religiosa, (...) la vida cotidiana, o la protagonizada por las mujeres con lo que se camina hacia la denominación historia total”. (p.36). Esta reflexión que ofrece el autor citado corrobora el valor de la novela histórica como herramienta educativa para los Estudios Generales.

Para ofrecer un ejercicio interdisciplinar de la novela histórica, se expondrá la dinámica llevada a cabo en las aulas. En primer lugar, fue necesario enfocar los saberes implícitos en ellas en tres áreas: ciencias sociales y humanas, literatura y lengua española. En el ámbito de las ciencias sociales y humanas, se ubicaron los saberes: políticos, sociales, geográficos, religiosos y éticos. En el ámbito de la literatura, se ubicaron los saberes: artísticos, estéticos y ficcionales, mientras que en el ámbito de la lengua española, se ubicaron aspectos lingüísticos relacionados con lo estructural, normativo y funcional de la lengua. Es importante, a modo de contextualización, ofrecer al lector una mirada de los tres ámbitos en los que se han agrupado los saberes convergentes en la novela histórica. En el caso de las ciencias sociales y humanas, sirva para su justificación la siguiente cita: Las Ciencias Sociales (2018) se definen como “un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con la realidad del ser humano, la economía, la sociología, la política, la antropología, la geografía y la historia (...)” (p.1).

En lo que se refiere a la literatura, Borja Orozco et al. (2010) definen la literatura como: “un entrecruzamiento de múltiples elementos que ejercen fuertes presiones en la valoración de las obras de su circulación, de su poder en la construcción de imaginarios, de la influencia en la imaginación de los sujetos” (p.1). Por su parte, en lo que se refiere a la lengua española, se asumirá como lengua materna, como idioma nacional a través del cual nos comunicamos, haciendo uso de sus funciones comunicativas, sociales y normativas, que no hace falta definir.

Para la puesta en evidencia de los múltiples saberes que convergen en la novela histórica y que anteriormente fueron agrupados en tres tipos, se tomó como ejercicio la novela *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier. Esta novela se inscribe en el ámbito de la literatura hispanoamericana, versa sobre la Revolución haitiana considerado el



primer movimiento revolucionario de América latina. La novela se caracteriza por el predominio de lo real – maravilloso y cuenta con una gran popularidad. Por tanto, lo concerniente al poder político queda expuesto a través del uso y abuso del poder. Henry Christopher es comparado con un rey. Todos los derechos quedan adheridos a su persona, quien se proyecta como un ser que goza de todos los privilegios, oprime y maltrata a la población.

Carpentier (1972) hace posible la apreciación de la función social de la literatura, la cual queda reflejada a través de las luchas de clases, asunto que se pone en evidencia por medio de las categorías: “siervo/ amo; esclavo/ amo; doméstica/ amo; señora/ negra” (p. 19)., que son la mejor representación de este apartado. De igual manera, a lo largo de toda la novela queda retratado el aspecto racial, al usar los conceptos “negro/ negra” (p. 24)., como sinónimos de inferioridad. De igual manera, el autor hace notar las formas de rechazo y exclusión social, específicamente, en la figura de “MacKandal” (p. 29). quien al perder un brazo, pierde su valor como ser humano y pasa a ser considerado como inútil para el trabajo. Otros problemas de carácter social que quedan ampliamente ilustrados en el desarrollo de la novela son: “torturas físicas a los esclavos” (p. 39).; “abuso sexual a las negras” (p. 42).; “violación a menores” (p. 65).; “negros asesinados de forma brutal” (p. 79).

De igual forma, los aspectos éticos versus corrupción quedan expuestos en la novela: “el gobernador dispensaba favores a cambio de mujeres” (p. 89). Los aspectos de la religiosidad ocupan también un puesto importante en la novela de Carpentier, los cuales pueden apreciarse en “la celebración de ritos religiosos” (p. 117). Igualmente, que los componentes culturales quedan evidenciados a través de “las creencias” (p. 62)

En síntesis, para concluir con el primer bloque de saberes convergentes en la novela histórica que se han ubicado en las ciencias sociales y humanas, vale la pena resaltar que la esclavitud queda representada a lo largo de toda la novela en Ti Noel, quien nunca pudo liberarse de su condición de esclavo. Una característica inherente que se le atribuye de forma satírica al esclavo es la “ignorancia” (p. 19).

Entrando al grupo de saberes ubicados en el ámbito literario, en la novela *El reino de este mundo* Carpentier (1972) se sirve de la ficción al máximo esplendor. Lo real maravilloso abraza de principio a fin la novela. En este contexto se presentan algunos ejemplos: “mujeres que eran violadas por felinos, personas que respondían a órdenes misteriosas, personas con capacidad de entrar sus brazos en aceite hirviendo sin quemarse” (p. 31).

De igual manera, el autor valiéndose del personaje de MacKandal introduce elementos sobrenaturales, atribuyéndole a este un conjunto de poderes “capaz de transformarse en todo tipo de ser viviente y humano muerto” (p. 44). De igual modo, presenta “niños que nacen con la mitad humana y mitad animal” (p. 44). En lo que se refiere a la parte estética, esta se puede apreciar a lo largo del desarrollo de la novela a través del retrato de los personajes y la descripción de los paisajes.

En escenario propio de la lengua española, la novela representa una rica fuente para trabajar los aspectos funcionales y estructurales de la lengua, igualmente que los aspectos y características propias de la narración, así como los aspectos lexicales. En este orden, Porrata (2002) destaca: “A partir de la publicación de *El reino de este mundo* empezamos a encontrar (...) una preocupación por el lenguaje: arcaísmos, pastiches y parodias” (p.90). Así pues, encontramos durante el desarrollo de la novela un uso de la lengua bastante fluido al hacer confluír en ella una gran diversidad cultural por medio de la palabra. Encontramos así la palabra “batea” (p.26) la cual proviene del árabe hispánico batía. Así también trae al escenario la palabra “mandinga”. (p. 30) de origen africano y la palabra “husmear”. (p. 30) con sus orígenes en el latín. Es notable también la combinación de los arcaísmos con palabras modernas y cuidadosamente seleccionadas, tal como expone Porrata (2002) al expresar que: “El discurso del narrador, las palabras rebuscadas, es antagónico a la fingida espontaneidad y oralidad. Sobresale en el discurso escrito, lo leído y premeditado, lo corregido y repensado” (p. 91). La riqueza lingüística evidenciada a la luz de estas citas y ejemplos ofrecen un escenario ideal para el estudio de la diversidad de la lengua, origen y evolución.

Respecto a los elementos estructurales de la lengua, la novela en cuestión ofrece una gran

oportunidad para su análisis. En el caso específico de las categorías gramaticales, destaca la fluidez de los adjetivos empleados en sus descripciones, los cuales, además de cumplir una función estética, permiten al lector apreciar con mayor nitidez los escenarios en los que se desarrolla la novela y acercarse a los personajes física y emocionalmente. En este contexto, explica Porrata (2002), “Su característica principal, además de la exactitud es la sensorialidad. Lujosa la manera como se las arregla para que la historia parezca entrarle al lector por todos los sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto, el tacto” (p. 92)

De igual manera, como parte de la metodología de estudio de la novela histórica, además de la identificación y agrupación de los saberes implícitos en ella, de los cuales se ha dado cuenta anteriormente, se procedió a diseñar una secuencia didáctica de actividades de enseñanza y aprendizajes, que van desde la conceptualización hasta la elaboración de productos tangibles (medibles) que dan cuenta del progreso de los estudiantes y del desarrollo de competencias fundamentales, como la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.

Estas actividades diseñadas para el estudio de la novela histórica están dirigidas a la construcción de conocimientos interdisciplinarios, integrando tanto la lengua española, la literatura y las ciencias sociales como las ramas implicadas en este género. Dentro de estas actividades figuran: elaboración de cuadros comparativos de los elementos históricos, religiosos, culturales, políticos y económicos de la época en la que se sitúa la acción de la novela histórica abordada en relación con el ahora. Así también, se incluye el análisis de la actuación de los personajes en relación con los valores éticos y morales y su incidencia en el colectivo social. Se diseñaron mesas de diálogos para propiciar la reflexión, informes de lectura, paneles y debates en los que se fortalecieron las competencias comunicativas. Igualmente, se integraron actividades orientadas a la identificación y caracterización de la novela histórica, así como su superestructura. Para la evaluación del progreso de los estudiantes evidenciado a través de la realización de cada una de las actividades, se utilizaron rúbricas y listas de cotejo.

## Conclusión

El aporte de este ensayo consiste en proponer la novela histórica como herramienta didáctica en la construcción de conocimientos interdisciplinarios más que destacar su importancia y analizar su contenido como se ha hecho en la mayoría de los trabajos relacionados con la novela histórica, para lo cual hemos aportado ejemplos utilizados para explotar su contenido desde las áreas convergentes en ella. Esta posibilidad que ofrece la novela histórica en la construcción de conocimientos interdisciplinarios desde nuestro enfoque es vista simultáneamente como una oportunidad para los docentes del ciclo de Estudios Generales en la que pueden establecer alianzas pedagógicas a través de sus planes de clases de cara al fortalecimiento de las competencias genéricas que se pretenden desarrollar.

De igual forma, el enfoque interdisciplinar con el que se ha trabajado la novela histórica hace posible la toma de consciencia acerca de los límites de la disciplinariedad, la riqueza y afinidad de las áreas del conocimiento partiendo de sus puntos de contacto reflejados en la interdisciplinariedad. Cabe destacar que se ha tomado la novela histórica para evidenciar su potencial educativo en el ámbito interdisciplinar, pero también existen otros géneros literarios que son igualmente valiosos para los fines y propósitos de los Estudios Generales ligados a la interdisciplinariedad.

La aplicación de este enfoque interdisciplinar para el estudio de la novela histórica a la luz de la experiencia en aula les permite a los estudiantes ampliar su mirada acerca de los acontecimientos históricos desvelados, en este caso, la revolución haitiana. Así como también hemos podido comprobar el desarrollo de su pensamiento crítico en relación con la ética y la construcción de ciudadanía y democracia, vistos estos componentes a partir del análisis de los modelos de actuación de los personajes que representan el poder político, social y económico en el hecho novelado.

A la luz de la novela analizada “*El reino de este mundo*” tomada como ejemplo para evidenciar el potencial educativo del subgénero propuesto en el ámbito de los Estudios Generales, se pudo observar la amplia gama de conocimientos

implícitos en ella, ya que, además de acercar al estudiante a uno de los acontecimientos más importantes de América latina, le permitió también conocer elementos propios de la cultura, como la organización social predominante reflejada a través las categorías sociales amos y siervos. De igual manera, pudieron disfrutar del goce estético que emana de la lengua y la literatura articulados en los recursos literarios y estilísticos empleados por el autor, así también, la apreciación de los elementos ficcionales incorporados en la trama a través de la figura de Mackandal y el papel que juega en la construcción de lo real maravilloso.

En síntesis, el uso adecuado de los recursos didácticos que ofrece la literatura y, en el caso específico de este estudio, las novelas históricas, constituyen una herramienta de gran valía para provocar la reflexión de los estudiantes en relación con los sucesos históricos que han marcado la humanidad. Por lo que el análisis de una novela histórica puede convertirse en una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la reflexión y la comparación del contenido histórico de la novela, en relación con fuentes puramente históricas, lo cual a su vez promueve el amor por la investigación.

Finalmente, creemos que la asociación de las áreas convergentes en la novela histórica contribuye con la visión holística e integral que se pretende desarrollar en los estudiantes a través de los Estudios Generales, por lo que se plantea la evidente necesidad de que los docentes de las diferentes disciplinas del ciclo de Estudios Generales unan esfuerzos y creen una especie de comunidad en la que, además de potencializar las habilidades de los alumnos por medio de la interdisciplinariedad de las áreas y el trabajo conjunto, puedan reflexionar sobre sus avances y desaciertos, repensar y rediseñar su práctica docente como un grupo de profesionales que persiguen metas comunes y metas individuales que se pueden fortalecer a partir del beneficio que ofrece la reflexión entre pares y la socialización de experiencias.

## Referencias bibliográficas

- Borja Orozco, M., Alonso Galeano, A. y Ferrer Franco, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana* Num. 27 (2010) julio-diciembre
- Carpentier, A. (1972). *El reino de este mundo*. Chile: Editorial Universitaria, S.A. Inscripción No. 32,254. <http://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/wp-content/uploads/2018/11/1-unidad-1Modif-2.pdf>. (s.f.).
- Las Ciencias Sociales, s. p.-U. (2018). <http://www.unl.edu.ar> <http://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/wp-content/uploads/2018/11/1-unidad-1Modif-2.pdf>
- Mata, C. (1995). *La novela histórica: teoría y comentario* (Vol. Anejos de Rilce). (I. A. Kurt Spang, Arellano y Mata Eds.) Universidad de Navarra.
- Nava, E. M. (octubre/ diciembre de 2014). *La Novela Histórica como Apoyo para la Enseñanza de la Historia de México*. Dialnet (ISSN14056313), 57/67.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. España: Romanyá Valls S.A.
- Porrata, F. E. (2002). *Relectura del discurso novomundista de Alejo Carpentier y Abel Posse en el contexto de la nueva novela histórica*. Florida International University. <https://core.ac.uk/download/pdf/46950124.pdf>
- PUCMM (2016). *Núcleo del plan de estudio de los estudios generales*
- Reverte, A. P. (29 de octubre de 2015). El valor educativo de la literatura. *El País*.
- Ruiz, S. M. (2008). *La novela Histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección general de información y Publicaciones.

# Reflexiones didácticas para el análisis de los actos de habla descorteses en la red social Twitter

## *Didactic reflections for the analysis of discourteous speech acts in the social network Twitter*

Recibido: 27 de septiembre de 2021 | Aprobado: 17 de noviembre de 2021

### Resumen

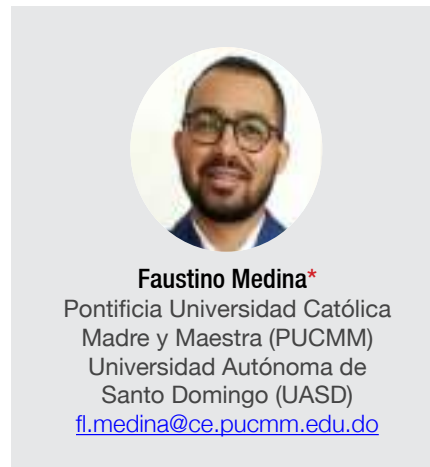
El presente artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos de la cortesía y descortesía verbal para proponer una reflexión didáctica que oriente el estudio de los actos de habla descorteses en la red social Twitter. La metodología empleada es de carácter cualitativo e incluye procesos de análisis y sistematización de los fundamentos teóricos referidos a la cortesía y descortesía verbal y su aplicación en el ámbito educativo. En definitiva, el estudio de este fenómeno lingüístico puede favorecer el desarrollo de la competencia pragmática de los usuarios de las redes sociales y, en especial, de los estudiantes universitarios. Además, el conocimiento que se puede adquirir con el estudio y aplicación de lo propuesto en este trabajo favorece la formación de ciudadanos más respetuosos y tolerantes.

**Palabras clave:** redes sociales; twitter; análisis del discurso; descortesía verbal; secuencia didáctica

### Abstract

*This article aims to analyze the theoretical foundations of verbal courtesy and discourtesy to propose a didactic reflections that guides the study of discourteous speech acts in the social network Twitter. The methodology used is qualitative in nature and includes processes of analysis and systematization of the theoretical foundations referring to verbal courtesy and discourtesy and their application in the educational field. It has been determined that the study of this linguistic phenomenon can favor the development of the pragmatic competence of users of social networks and, especially, of university students. In addition, the knowledge that can be acquired with the study and application of what is proposed in this work favors the formation of more respectful and tolerant citizens.*

**Keywords:** social networks; twitter; discourse analysis; verbal impoliteness; didactic sequence



\* Profesor a medio tiempo del Departamento de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Profesor titular de la Escuela de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, imparte Letras Básicas y Morfología y Sintaxis. Para contactar al autor: [fl.medina@ce.pucmm.edu.do](mailto:fl.medina@ce.pucmm.edu.do)



## Introducción

La manera como las personas se comunican, regularmente, determina su respeto a las normas interaccionales que rigen el comportamiento de los miembros de una comunidad. Estas formas discursivas se estudian desde la pragmática lingüística y uno de los temas más trabajados desde esta área del saber es la cortesía y descortesía verbal (Brown y Levinson, 1987; Culpeper, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 2004; Bravo, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009, 2016, 2017; Kaul, 2017). Los seres humanos, como entes sociales, poseen una imagen social<sup>1</sup> (Goffman, [1967]1970), la cual es resguardada mediante diversas estrategias verbales y no verbales porque de ella depende su valor social.

Los intercambios comunicativos presenciales y virtuales ponen en riesgo la integridad de la imagen social de las personas. Por esta razón, cuando alguien habla, cuida que sus enunciados sean lo más corteses y adecuados posible para que el destinatario no sienta amenazada su imagen social. Sin embargo, en muchas ocasiones, la intención de los hablantes es afectar a sus oyentes mediante su discurso. Este tipo de actos de habla<sup>2</sup> se pueden clasificar como actos de descortesía verbal.

El desarrollo de las redes sociales de internet ha permitido la creación de comunidades virtuales donde los usuarios realizan actos de habla corteses y descorteses. Estos discursos han sido analizados en los trabajos de diferentes investigadores. En los siguientes párrafos se hace referencia a algunos de ellos:

Retana y Ficoseco (2021) analizaron los comentarios hechos a dos noticias de medios costarricenses colocadas en la red social Facebook. Los investigadores determinaron que las personas con poco dominio de la norma de la lengua escrita reciben mucha censura. Además, llegaron a la conclusión de que las expresiones descorteses más comunes son el insulto y el sarcasmo. En ese mismo orden, Molina et al. (2019) desarrollaron una investigación sobre los comentarios hechos a

noticias electorales publicadas en Facebook. Con este trabajo, observó que la condescendencia, la crítica y los insultos fueron las estrategias discursivas que más utilizaron los usuarios. Los investigadores han llegado a la conclusión de que las personas que usan esta red social producen comentarios descorteses para afectar la imagen social de los demás.

De su parte, Gutiérrez (2021) analizó la relación que existe entre los emojis y la cortesía en el entorno de Whatsapp. El autor comprobó que el emoji se emplea de forma dinámica entre los usuarios de esta red social, lo cual está relacionado con el estado de ánimo de los hablantes y con las actividades de cortesía que estos realizan para proteger su imagen social. Leal (2021) estudió la adquisición pragmática discursiva en L2/LE. La autora determinó que una adquisición eficaz de la competencia pragmática-discursiva en L2/ELE puede favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica.

Las conclusiones de los trabajos citados muestran que el tema de la cortesía y descortesía verbal se puede analizar desde los discursos que se producen en los entornos virtuales y en los salones de clase. En tal sentido, con este artículo se busca responder la pregunta: ¿cómo estudiar, desde la universidad, estos fenómenos lingüísticos en las manifestaciones discursivas realizadas en Twitter? Esta pregunta se puede responder mediante el cumplimiento del siguiente objetivo: analizar los fundamentos teóricos de la cortesía y descortesía verbal para reflexionar sobre una secuencia didáctica que oriente el estudio de los actos de habla descorteses en la red social Twitter.

La presente investigación es de tipo cualitativa porque con ella se busca analizar, sistematizar y, posteriormente, aplicar la teoría estudiada en el ámbito educativo. El método planteado está compuesto por tres procedimientos: primero, se analizan los fundamentos teóricos sobre el fenómeno estudiado mediante la descomposición de sus elementos constitutivos (Echavarría et al., 2010); segundo, se ofrece la sistematización de

1 Toda persona posee una imagen social, la cual le define como ente social porque establece su valor ante el grupo. Ver más en Goffman ([1967]1970).

2 Los actos de habla son los enunciados que producen las personas para expresar acciones lingüísticas, entre otros, se pueden destacar las órdenes, las preguntas, las promesas, las afirmaciones, las negaciones. (Searle, 1969).



los datos analizados a partir de la observación práctica desde afuera y se reflexiona (Osses et al., 2006, p. 119); y, tercero, se propone una posible aplicación práctica desde el salón de clase (Castillo y Cabrerizo, 2006).

Este artículo está compuesto por una introducción donde se contextualiza el tema que se va a desarrollar, se presentan algunos de los trabajos más recientes sobre cortesía y descortesía verbal y sobre redes sociales de internet, se explica el método que se ha empleado para su desarrollo y se expone su estructuración; luego, se realiza una fundamentación teórica basada en los postulados fundamentales de los investigadores más representativos de este fenómeno lingüístico; posteriormente, se explica la secuencia didáctica que se sugiere para el análisis de la descortesía verbal en la red social Twitter; y, finalmente, se presentan las conclusiones a las que se ha arribado y las perspectivas de futuro con relación al tema trabajado.

### Fundamentación teórica

Las redes sociales de internet se han convertido en importantes instrumentos de comunicación (Pérez y Ficoseco, 2021). La creación de espacios como Twitter<sup>3</sup> ha permitido la manifestación generalizada de la opinión de las personas sobre diferentes tópicos sociales. Los ciudadanos, regularmente, “(...) buscan espacios para ejercer su derecho a participar en la política por medio de internet (...)” (Bohórquez et al., 2020, p. 186). Los internautas, también, utilizan estos entornos para compartir sus ideas sobre temas relacionados con el deporte, la salud, la tecnología, la educación, entre otros.

Todo hablante, incluyendo los de los espacios virtuales, dirige su discurso a un oyente o a un oyente potencial que cuenta con unas cualidades específicas<sup>4</sup>. Los receptores de los enunciados que se presentan en las redes sociales forman parte de una comunidad o auditorio virtual. Al igual que en otras comunidades; esta, también, se compone de sujetos discursivos que manifiestan puntos de vista

diferentes y, por la naturaleza misma del espacio donde se produce la interacción, “(...) tienen derecho a interpretación y opinión, y a asumir el rol de destinatarios” (Bravo, 2016, p. 116).

En tal sentido, las redes sociales de internet representan una oportunidad de acercamiento comunicativo entre los ciudadanos; ya que, en estos espacios digitales, las personas publican opiniones, datos y archivos que favorecen la interacción (Bohórquez et al., 2020). Sin embargo, algunas de estas publicaciones pueden representar actos de habla que dañan la imagen social de algunos internautas y, posiblemente, las respuestas ofrecidas a estas publicaciones, dependiendo del tema tratado, pueden ser violentas y/o groseras (Cisneros y Díaz, 2020).

En las redes sociales de internet, más que en cualquier otro espacio, el cuidado de la imagen social es una tarea a la cual las personas dedican mucho tiempo (Bard y Magallanes, 2021). Tradicionalmente, la idea que se tiene del sintagma imagen social (face) se vincula al conjunto de virtudes que posee una persona, las cuales manifiesta, a través de sus acciones verbales y no verbales, para que la sociedad las aprecie y valore (Bernal, 2007). Por esta razón, el cuidado de la imagen social es de suma importancia. Además, cuando el hablante mantiene una imagen adecuada, goza de cierto prestigio ante los demás.

El concepto imagen social fue incorporado a la lingüística, específicamente a la pragmática, a partir de los trabajos de Erving Goffman ([1967]1970). Para este autor las personas participan en actos comunicativos que ponen en riesgo su imagen social y la de los demás. Goffman ([1967]1970) considera que la imagen social es “(...) el valor social positivo que una persona reclama para sí mismo por la línea que otros asumen que ha tomado durante un contacto en particular” (Goffman, [1967]1970, p.13). Su conservación está sujeta a la asimilación de las normas de interacción determinadas por el grupo social. Del mismo modo, Goffman ([1967]1970) plantea que:

3 “Es un canal de comunicación rápido entre una persona y una comunidad, que en el lenguaje de Twitter se denominan: seguidores o “followers” (Gómez y Torres, 2010, p. 539).

4 Al producir un enunciado, se busca un fin determinado. Por tal razón, se puede apuntar que los demás elementos de la enunciación (ámbito discursivo, género, tipo de texto o secuencia textual, locutor, interlocutor, imágenes de enunciador y enunciatario, registro y tonalidad) están al servicio de tal propósito (Martínez, 2002).

Puede decirse que una persona tiene, o está en, o mantiene la cara cuando la línea que sigue efectivamente presenta de la persona una imagen que resulta interiormente coherente, respaldada por los juicios y las evidencias expresados por los otros participantes, y confirmada por las evidencias expresadas por medio de instrumentos impersonales de la situación (p. 14).

Brown y Levinson (1987), siguiendo las ideas de Goffman ([1967]1970), sostienen que la imagen social se compone por dos tipos de imágenes: la negativa y la positiva. La imagen negativa se define como el anhelo de actuar con libertad, es decir, la necesidad de hacer cosas, en un territorio determinado, sin que los demás lo impidan. La imagen positiva, por su parte, se entiende como el concepto que una persona tiene de sí mismo, es decir, la autodefinición que un hablante ha hecho de sí, la cual es proyectada por medio de sus actos verbales y no verbales a fin de que sus interlocutores la reconozcan y la acepten (Brown y Levinson, 1987, p. 61).

En este sentido, Kerbrat-Orecchioni (2004) plantea que tanto la imagen negativa como la imagen positiva se fundamentan en las ideas de territorio y guardar/perder la imagen de Goffman ([1967]1970): Brown y Levinson extienden sensiblemente la noción incorporándole lo que Goffman llama el territorio (o más bien, los territorios del yo: territorio corporal, material, espacial, temporal, cognitivo ...), rebautizado imagen negativa para la circunstancia. En cuanto a la imagen, tal cual está conceptualizada en la lengua ordinaria (en particular en las expresiones guardar / perder la imagen), desde esta perspectiva pasa a ser la imagen positiva: no hay, pues, ninguna oposición entre las dos imágenes, sino, muy por lo contrario, se trata de dos componentes complementarios de la identidad social (p. 41).

La imagen negativa puede verse amenazada por tres tipos de actos de habla. El primer tipo consiste en la invitación a la realización de acciones futuras. Algunos ejemplos son las órdenes y solicitudes; las sugerencias y los consejos; los recordatorios y las amenazas, advertencias y atrevimientos. El segundo está compuesto por los actos donde se expresa algún bien o beneficio, el cual debe ser aceptado o rechazado, a saber: los ofrecimientos y

las promesas. Por último, las expresiones donde se manifiesta interés por los bienes ajenos: cumplidos, expresiones de envidia o admiración y expresiones de odio, ira, lujuria, entre otros (Brown y Levinson, 1987, pp. 65-66).

Por su parte, la imagen positiva se ve expuesta cuando se realizan dos tipos de actos de habla. El primero se refiere a las críticas: expresiones de desaprobación, crítica, desprecio o burla; quejas, reprimendas, acusaciones, insultos, contradicciones y desafíos. El segundo abarca las expresiones donde no se toma en cuenta si la imagen del destinatario puede verse afectada: expresiones intimidatorias o vergonzosas; irreverencias, menciones inapropiadas al contexto; malas noticias; planteamiento de temáticas polémicas como la religión, la raza, la política, entre otras (Brown y Levinson, 1987, pp. 66-67).

Los sujetos discursivos digitales<sup>5</sup> llevan a cabo actos de habla que, regularmente, amenazan la imagen social propia y, sobre todo, la de sus destinatarios. En ese sentido, Culpeper (1996, pp.356-357) enlista algunas de las estrategias que emplean los hablantes para tales fines: a) descortesía abierta (bald on record impoliteness): actos de habla que expresan descortesía de manera abierta; b) descortesía positiva (positive impoliteness): enunciados que buscan dañar la imagen positiva del oyente mediante desvalorizaciones; c) descortesía negativa (negative impoliteness): expresiones que tiene como propósito perjudicar la imagen negativa a través de órdenes o mandatos; d) sarcasmo o burla (sarcasm or mock politeness): actos de habla que expresan lo contrario de una realidad con la finalidad de burlarse del destinatario; e) cortesía retenida (withhold politeness): intercambios comunicativos donde uno de los participantes nunca recibe una respuesta cortés, aunque el contexto así lo exige. Los siguientes enunciados representan ejemplos de las estrategias de descortesía descritas anteriormente: 1- Cierra la boca, nadie te dio permiso para hablar (descortesía abierta); 2- No eres capaz de interpretar mis ideas (descortesía positiva); 3- Borra ese comentario (descortesía negativa); 4- Ni un lingüística escribe con tanta corrección (sarcasmo o burla); 5- A pesar de todo, no debí decir eso de tu persona (cortesía retenida). Los enunciados 1, 2 y 3 sirven, además, para ejemplificar los actos que amenazan la imagen

positiva y la imagen negativa descritas más arriba por Brown y Levinson (1987).

A partir de estas ideas, se deduce que la descortesía verbal se manifiesta mediante un comportamiento discursivo violento:

La descortesía verbal es una conducta que introduce agresividad en las relaciones sociales y los actos de habla que la plasman (primordialmente insulto, crítica, agravio, reproche, sarcasmo, burla, advertencia, invectiva, acusación, descalificación, amenaza, reprobación, provocación) conllevan la manifestación de fuertes emociones negativas tanto en quien produce el acto descortés como en quien lo recibe (principalmente ira, agresividad, rencor, antipatía, aversión) (Kaul, 2017, p. 7).

### Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, se fundamenta en la metodología Aprendizaje Orientado en Proyectos (AOP). El AOP se puede definir como una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la cooperación, motivación, creatividad, resolución de problemas, entre otros; además, su puesta en práctica permite al estudiante desarrollar habilidades como la búsqueda de información y la utilización de las redes sociales de internet (Zepeda et al., 2019). De acuerdo a Buck Institute for Education (2013), esta metodología ofrece a los alumnos un contexto real de aprendizaje y, además, favorece su integración directa en los procesos pedagógicos planteados por el docente.

Por otra parte, las categorías de análisis que se han considerado para esta propuesta son los actos que perjudican la imagen social de las personas. Como se verifica en el cuadro I, se ha hecho hincapié en las estrategias directas y abiertas (Brown y Levinson, 1987, p. 60, 69) y en las estrategias de descortesía abierta y descortesía positiva (Culpeper, 1996, pp. 356-357). Por razones metodológicas se han combinado las estrategias directas y abiertas de Brown y Levinson (1987) con la descortesía abierta de Culpeper (1996), debido a que estas presentan importantes coincidencias. Esta unión se ha denominado descortesía abierta y directa (ver cuadro I). Se ha diseñado la siguiente consigna

educativa para orientar la secuencia didáctica que se propone a los estudiantes universitarios que cursan asignaturas relacionadas con la lingüística:

**Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra**

**Departamento de Estudios Generales**

**Español II**

**Prof. Faustino Medina**

La empresa de análisis de mercado donde laboras ha convocado a un grupo de empleados, incluyéndote, para el desarrollo de un proyecto. Se trata del análisis e interpretación de los actos de habla descorteses que dañan la imagen social de los usuarios de la red social Twitter. Para la realización de esta tarea, la compañía ha descrito los siguientes pasos:

1. Realización de reunión inicial para la distribución de tareas y el calendario de reuniones de seguimiento.
2. Identificación y lectura de autores que hayan realizado estudios sobre la descortesía verbal y sobre la manifestación de esta en las redes sociales.
3. Exploración de la red social Twitter y realización de búsqueda de términos que se consideren descorteses. Esta exploración servirá como punto de partida porque facilitará la identificación de los actos de habla descorteses.
4. Determinación y explicación de las características de los hablantes que serán tomados como muestra y el rango temporal que se ha establecido para analizar el fenómeno que se estudia. Por ejemplo: Para este análisis se han considerado cuarenta tuits: veinte de hablantes femeninos y veinte de hablantes masculinos. Además, los actos de habla seleccionados fueron emitidos entre los meses febrero y mayo del año 2021.
5. Selección de dos o tres categorías de análisis vinculadas a la descortesía verbal. Se recomienda tomar en cuenta las propuestas en la siguiente tabla:

5 Se refiere a los usuarios de redes sociales que realizan actos de habla mediante diferentes formatos como los textos, las imágenes, los videos y los emojis.

**Tabla 1:**

Categorías y subcategorías a considerar en el análisis

Categorías de análisis	
<b>Descortesía abierta y directa</b> (Brown y Levinson, 1987, p. 60, 69) (Culpeper, 1996, pp.356-357)	<b>Descortesía positiva</b> (Culpeper, 1996, pp.356-357)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones directas o difemismos</li> <li>• Enunciados agresivos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazas</li> </ul> </li> <li>• Expresiones prosaicas</li> <li>• Preguntas sarcásticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desaprobación y rechazo</li> <li>• Imágenes de desaprobación               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acusaciones directas</li> <li>• Descalificaciones</li> </ul> </li> <li>• Preguntas acusadoras</li> <li>• Agradecimiento irónico</li> </ul>
Subcategorías de análisis	

6. Utilización de la opción búsqueda avanzada disponible en la red social Twitter. Con esta opción se puede delimitar el resultado usando los siguientes filtros: palabra, frases exactas, cualquiera de esas palabras, cuentas, idioma y fechas.
7. Creación de corpus lingüístico mediante un conteo de las expresiones descorteses y clasificarlas según las categorías de análisis seleccionadas. Para tales fines se recomienda la utilización del siguiente cuadro:

**Tabla 2:**

Conteo de expresiones descorteses

Conteo de las expresiones descorteses	
Expresiones empleadas	Categorías de análisis a la que pertenece

8. Análisis de las palabras y expresiones descorteses tomando en cuenta el contexto situacional donde se produjeron.
9. Redacción y presentación de informe final donde expongan y reflexionen en torno a

los datos encontrados. Este texto estará compuesto por una introducción, un desarrollo y una conclusión. La introducción y la conclusión serán de un párrafo de tres o más oraciones y el desarrollo contará con tres o cuatro párrafos de la misma cantidad de oraciones.

La aprobación de este proyecto estará sujeta al cumplimiento de los criterios planteados en la siguiente lista:

1. La presentación y explicación del informe final muestra que el trabajo fue desarrollado siguiendo todos los pasos sugeridos (2 puntos).
2. La entrega y presentación del informe demuestra que el trabajo se ha realizado con la colaboración de todos los miembros del equipo (1 punto).
3. El informe está compuesto por una introducción, un desarrollo y una conclusión, cada parte con la cantidad de oraciones solicitadas (2 puntos).
4. Se identifican, analizan y explican los actos de habla descorteses producidos por los usuarios de la red social Twitter (5 puntos).
5. Se ha realizado una redacción coherente y bien cohesionada (2 puntos)
6. El informe está redactado cuidadosamente y no presenta errores ortográficos (3 puntos).

## Conclusión

Como se ha planteado, los actos de habla descorteses también se realizan en las redes sociales de internet. Su estudio permite, entre otras cosas, la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática en los usuarios de las redes sociales y, en este caso, en los estudiantes universitarios. Los docentes de lengua y literatura pueden aprovechar las manifestaciones discursivas realizadas en estos espacios virtuales para estudiar y proponer a sus estudiantes el estudio de este y otros fenómenos lingüísticos. En tal sentido, se espera que los pasos propuestos en la consigna presentada sirvan para guiar un proceso para la realización de este tipo de investigaciones o en la sistematización de otros procedimientos para tales fines. Estos pasos son



flexibles y, por lo tanto, admiten modificaciones parciales o totales.

El presente trabajo, además, puede favorecer la creación de una cultura de respeto y tolerancia frente a las opiniones de los demás, fuera y dentro de las redes sociales de internet. El estudio y reflexión del tema propuesto en esta investigación pudiera servir para que los usuarios de las redes sociales y, en especial, los estudiantes universitarios, reflexionen sobre el cuidado de su imagen social y, sobre todo, por el cuidado de la imagen social de los demás. Finalmente, se debe plantear que las ideas y procedimientos que se abordan en esta propuesta serán considerados por el autor para el desarrollo de futuras investigaciones en torno al análisis de la descortesía verbal dentro y fuera del salón de clase.

### Referencias bibliográficas

- Bard, G. y Magallanes, M. (2021). Instagram: La búsqueda de la felicidad desde la autopromoción de la imagen. *Culturales*, 9, 1–29. <https://doi.org/10.22234/recu.20210901.e519>
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española* (Tesis doctoral). Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Bohórquez, G., Flórez, J. y Alguero, M. (2020). Comunicación digital entre ediles y usuarios en Twitter: Oportunidad fallida en el fortalecimiento de imagen y vigencia en la esfera pública. *ÁNFORA*, 28(50), 183-214. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.786>
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática sociocultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (2), 155-184.
- Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. En Placencia, M.E. y Bravo, D. (eds). *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 141-174). München: Lincolnm Europa.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. In *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Proceedings of the First Colloquium of EDICE Program (pp. 98-108). University of Stockholm.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-38). Ariel.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa". En Bravo, D. (ed). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Editorial Dunken.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 31–68). Dunken.
- Bravo, D. (2016). Aplicaciones de la Pragmática Sociocultural. Actividades de imagen y expresiones de subjetividad en una entrevista de la BBC de Londres al presidente de Ecuador, Rafael Correa. En D. Dumitrescu, y D. Bravo, Roles situacionales, interculturalidad y multiculturalidad en encuentros en español (pp. 111–141). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2017). *Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos*. Textos en Proceso 3(1), pp. 49-127.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

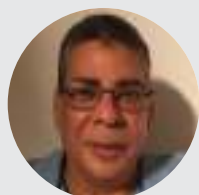


- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Ed. Mac Graw Hill.
- Cisneros, J. y Díaz, D. (2020). Escenas de violencia y discursos políticos en el Facebook. *Centro Sur*, 4(3), 1-31.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Echavarría, J., Gómez, C., Aristazábal, M. y Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1).
- Goffman, E. ([1967]1970). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Gómez, L. y Torres, C. (2010). Twitter. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 38(4), 539 - 540. <https://www.revcolanest.com.co/index.php/rca/article/view/809>
- Gutiérrez, J. (2021). Emojis y cortesía: el caso del WhatsApp. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 243-259. <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/2211>
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra SA.
- Kaul, S. (2017). Tipos de descortesía verbal y emociones en contextos de cultura hispanohablante. *Pragmática Sociocultural*, 5(1), 119-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/soprag-2017-0001>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En Bravo, D. y Briz, A. (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 39-54. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Leal, N. (2021). Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 8.
- Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Molina, N., Vergara, A. y Quesada, E. (2019). Descortesía en comentarios de Facebook relativos a noticias electorales de CRHoy.com y La Nación durante el proceso electoral del 2018 en Costa Rica. *Pragmalingüística*, (27), 233-255. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/4789>
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Pérez, D. y Ficoseco, V. (2021). Violencia y descortesía en redes sociales. *Káñina*, 45(2), 161-184. <https://doi.org/10.15517/rk.v45i2.47888>
- Retana, D. P. y Ficoseco, V. (2021). Violencia y descortesía en redes sociales. *Káñina*, 45(2), 161-184.
- Zepeda, M., Cardoso, E. y Cortés, J. (2019). El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).

## Comparación del aprovechamiento en conocimiento y comprensión alcanzado por estudiantes “non-STEM” en un curso de Ciencias Biológicas a distancia con asistencia de la tecnología, con el obtenido por estudiantes que tomaron el curso en presencial



**Carlos Ayarza-Real\***  
Universidad de Puerto Rico  
[carlos.ayarza@upr.edu](mailto:carlos.ayarza@upr.edu)



**Gerardo Arroyo-Cruzado\*\***  
Universidad de Puerto Rico  
[gerardo.arroyo1@upr.edu](mailto:gerardo.arroyo1@upr.edu)

*Comparison of the achievement in knowledge and understanding accomplished by non-STEM students in a distance Biological Sciences course with the assistance of technology, with that obtained by students who took the face-to-face course.*

Recibido: 5 de octubre de 2021 | Aprobado: 16 de noviembre de 2021

### Resumen

El curso Ciencia, Biotecnología y Sociedad se ofrece a estudiantes “non-STEM” como parte del componente de Ciencias Naturales en los Estudios Generales. Se busca con este curso de Ciencias Biológicas contribuir a la formación del individuo como ente social, con una base de conocimiento científico actualizado que le permita integrarse y participar en el desarrollo de una sociedad dinámica en aspectos de investigación y tecnología. Se procura llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y dialógico. Debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19 se ha requerido ofrecer el curso

en modalidad a distancia con asistencia de la tecnología. Esto ha conllevado cambios en el formato y dinámica de la clase y más notable aún en el componente de laboratorio. Para conocer cómo podría incidir estos cambios en el aprovechamiento de los estudiantes en conocimiento y comprensión de conceptos, tópicos, procedimientos y técnicas que se discuten en la clase y el laboratorio, los participantes tomaron una pre y posprueba. Esta prueba consiste en 25 ítems sobre los siguientes temas: I Método Científico, II Estructura del ADN y procesos, III ADN recombinante y transgénicos, IV Células Madre y clonación y V Fundamentos en tecnología del ADN. La muestra consiste en 29 estudiantes (sección de clase de agosto a diciembre de 2020 o semestre de otoño) y se compara con los datos obtenidos para estudiantes que tomaron el curso presencial previo a la pandemia (datos publicados). Los resultados revelan diferencias significativas entre ambas muestras de estudiantes siendo la de los estudiantes en el curso en remoto la de menor aprovechamiento en cuatro de los cinco tópicos evaluados. Se describen posibles aspectos que pudieran haber afectado el aprovechamiento de los estudiantes en el curso de enseñanza remota por emergencia y se discuten posibles acciones transformadoras que podrían aportar a un mejor desempeño estudiantil en este formato de curso.

**Palabras clave:** Curso de Ciencias Biológicas, Estudios Generales, estudiantes “non-STEM”, enseñanza remota de emergencia.

\* Biólogo marino y doctor en Oceanografía Biológica por la Universidad de Puerto Rico. Docente del Departamento de ciencias biológicas, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar al autor: [carlos.ayarza@upr.edu](mailto:carlos.ayarza@upr.edu)

\*\* Maestría y Doctorado en Biología de la Universidad de Puerto Rico. Docente del Departamento de ciencias biológicas, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar al autor: [gerardo.arroyo1@upr.edu](mailto:gerardo.arroyo1@upr.edu)

## Abstract

*The Science, Biotechnology, and Society course is offered to non-STEM students as part of the Natural Sciences component in General Studies. This Biological Sciences course is intended to contribute to the formation of the individual as a social entity, with a background of updated scientific knowledge that allows them to integrate and participate in the development of a dynamic society in aspects of research and technology. It seeks to carry out an active and dialogical teaching-learning process. Due to the pandemic caused by COVID-19, it has been required to offer the course in a distance mode with the assistance of technology. This has led to changes in the format and dynamics of the class, and most notably in the laboratory component. To know how these changes could affect the students' achievement of knowledge and understanding of concepts, topics, procedures, and techniques that are discussed in class and the laboratory, the participants took a pre and posttest. This test consists of 25 items on the following topics: I Scientific Method, II DNA Structure and processes, III Recombinant DNA and transgenics, IV Stem Cells and cloning and V Fundamentals in DNA technology. The sample consists of 29 students (class section from August to December 2020 or autumn semester) and is compared with the data obtained for students who took the face-to-face course prior to the pandemic (published data). The results show significant differences between both samples of students, being that of the students in the remote course the one with the lowest achievement in four of the five topics evaluated. Possible aspects that could have affected the achievement of students in the remote teaching course are described and possible transformative actions that could contribute to better student performance in this course format are discussed.*

**Keywords:** *Biological Sciences Course, General Studies, "non-STEM" students, emergency remote teaching*

## Introducción

La pandemia del COVID-19 ha llevado a las instituciones académicas de todos los niveles y tipos de preparación a adoptar modalidades asistidas por la tecnología para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gin et al., 2021). En el Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, la totalidad de los cursos y el componente de laboratorio de estos se ha estado ofreciendo en modalidad a distancia con asistencia de la tecnología desde marzo del 2020. Continuamos con esta modalidad al igual que el 75% de las Instituciones de Educación Superior en jurisdicciones de los Estados Unidos durante el semestre de otoño del año académico 2020-2021 (Gin et al., 2021). A esta transición súbita hacia el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) de los cursos como la respuesta de las instituciones educativas a la pandemia se le ha llamado enseñanza remota de emergencia o ERT que es el acrónimo en inglés para Emergency Remote Teaching (Hodges et al., 2020).

No hay dudas de que la dinámica y la interrelación educador/a-estudiante han sufrido transformaciones marcadas durante este periodo de emergencia sanitaria. Se podía inferir que la rápida transición de los cursos a la modalidad a distancia con un amplio número de instructores/as con una limitada capacitación en el uso estas tecnologías educativas podrían estar acompañada de retos y dificultades para los estudiantes subgraduados. Estos retos y dificultades serían de mayor complejidad para aquellos/as estudiantes con discapacidades (Gin et al., 2021). Entonces surge la pregunta, ¿cuán efectivos hemos sido los/as profesores/as y estudiantes en este proceso académico?

Tomamos como objetivo contestar la pregunta específica sobre el aprovechamiento de los estudiantes en conocimiento y comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas discutidos en la clase y trabajados por estos en el laboratorio del Curso Ciencia, Biotecnología y Sociedad (CIBI 3028). Les solicitamos a los estudiantes que tomaban este curso durante el semestre de agosto a diciembre de 2020 que participaran en este estudio

contestando una prueba (pre/pos). La totalidad de los estudiantes que se registran en este curso son estudiantes que no se especializarán en Ciencias Naturales, tecnología, ingeniería o matemáticas por lo que se describen como estudiantes “non-STEM”. Este y otra diversidad de cursos del Departamento de Ciencias Biológicas y del Departamento de Ciencias Físicas les permiten a estos/as estudiantes cumplir con el componente de Ciencias Naturales desde la perspectiva de los Estudios Generales.

El Curso Ciencia, Biotecnología y Sociedad se diseñó y se ofrece con el objetivo general de contribuir en la formación del individuo como ente social, con una base de conocimiento científico actualizado que le permita integrarse y participar en el desarrollo de una sociedad dinámica en aspectos de investigación y tecnología (Arroyo, 2011). Su pertinencia para Puerto Rico consiste en que la Isla se reconoce como el “quinto polo de manufactura farmacéutica más grande del mundo por volumen” (Informe de JJJ e Invest Puerto Rico, 2020). Dentro de esta producción se incluye un segmento correspondiente a medicamentos biológicos. Además, en el sector agrícola están presentes en la Isla diversas compañías que producen semillas modificadas genéticamente, entre estas, Bayer Crop Science (Tellado-Domenech, 2020). El proceso enseñanza-aprendizaje en este curso es activo y dialógico en la discusión de los temas (Ayarza-Real y Arroyo-Cruzado, 2017). Se procura insertar a los estudiantes en el ciclo 7E (las E son procesos de enseñanza que en inglés corresponden a: elicit, engage, explore, explain, elaborate, evaluate and extend) según fue modificado por Eisenkraft (2003).

La Biotecnología es una disciplina inter y multidisciplinaria (Erich, 1999; Evan y Relling, 1999; Brown, 2001; Pallarito, 2004; Arroyo-Cruzado, 2011). Pero la integración de una amplia diversidad de componentes, procesos e innovaciones tecnológicas de múltiples disciplinas de las biociencias hacen a su vez que la Biotecnología se considere una disciplina compleja y difícil para los estudiantes de “STEM” y más aún para los “non-STEM” (Ayarza-Real, et al., 2019). Debido a esta complejidad, nos habíamos dedicado a realizar la evaluación del aprovechamiento de los/as estudiantes que han tomado el curso durante varios años previo a la pandemia (Ayarza-Real y Arroyo-Cruzado, 2017, Ayarza-Real, et al., 2019).

En el presente estudio se comparan los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes que tomaron el curso a distancia asistidos por la tecnología (ERT) con los obtenidos y ya publicados, por estudiantes en la modalidad presencial (Ayarza-Real et al. 2019). Además, se discuten los aspectos que pueden haber afectado el desempeño de los/as participantes del curso en modalidad a distancia y las posibles acciones transformadoras que podrían aportar a un mejor desempeño estudiantil en este formato de curso.

### **Metodología:**

**Muestra de Estudiantes:** La muestra de estudiantes que tomaron el curso a distancia con asistencia de la tecnología se compone de 29 individuos (18 féminas y 11 varones) de las diversas facultades. Estos/as se matricularon en CIBI 3028 voluntariamente. Los/as 29 estudiantes eran parte de una misma sección de clase y de segundo año o mayor nivel académico.

La muestra de estudiantes que tomaron el curso presencial se compone de 52 individuos correspondiente a dos secciones de clase para el año académico 2016-2017 y de 2do año o mayor nivel académico (Ayarza-Real et al., 2019).

**Instrumento de evaluación:** El instrumento de evaluación utilizado para la medición del aprovechamiento consiste en una prueba pre/pos de 25 ítems de alternativas múltiples. Los ítems corresponden a los siguientes 5 tópicos: I Método Científico (5 ítems), II Estructura del ADN y procesos (6 ítems), III ADN recombinante y transgénicos (5 ítems), IV Células Madre y clonación (3 ítems) y V Fundamentos en tecnología del ADN (6 ítems). La prueba se describe en su totalidad en el trabajo de Trinidad y colaboradores (2020). Este instrumento de medición fue diseñado por los autores y se validó mediante panel de profesores y prueba piloto con una sección de CIBI 3028 según se describe por Trinidad-Pizarro y colaboradores (2020).

Cada estudiante en el curso a distancia recibió un código para parear sus datos de pre/posprueba de manera que se pudiera normalizar la puntuación de cada estudiante (Slater et al., 2010). El análisis sobre el desempeño de los estudiantes en la prueba de aprovechamiento incluyó estadísticas descriptivas, tablas y gráficos para medir frecuencias, porcentajes



y distribuciones de calificaciones finales entre los grupos. Además, se utilizaron pruebas t con el fin de contrastar nuestra pregunta de investigación sobre si los estudiantes están inmersos en un aprendizaje activo en la temática que se discute por cada tópico que trabajamos en clase. Se analizaron las muestras independientes para comparar las pruebas pre y pos entre los grupos y se realizó una prueba t para muestras pareadas para comparar las pruebas en ambos grupos. Para la realización de estos análisis se utilizó el software de análisis de datos SPSS, versión 21 para Windows. La muestra de estudiantes en la modalidad presencial se trabajó de manera similar (Ayarza-Real et al., 2019).

Los estudiantes en presencial habían tomado la pre y posprueba en el salón en el horario de la clase. Los estudiantes en ERT recibieron las pruebas, tanto el pre como la pos, por la plataforma Moodle y se les otorgó 24 horas para trabajarlas. A estos estudiantes en la modalidad a distancia se les pidió que no buscaran recursos de información para contestar las preguntas de manera que no contaminaran el estudio.

Ambas muestras de estudiantes tomaron la preprueba el 2do día de clase y la posprueba el día previo al cierre de curso.

### Resultados:

Al comparar los resultados obtenidos en la preprueba por los estudiantes en la modalidad a distancia con los que tomaron el curso en presencial se puede observar que ambas muestras llegan con una base de conocimiento muy similar en los tópicos evaluados. La Tabla 1 expone que los estudiantes en presencial (muestra 1) obtuvieron una media de contestaciones correctas de 8.6 de 25 ítems o el 34%, mientras que los estudiantes en la modalidad a distancia (muestra 2) obtienen 8.9 de media en contestaciones correctas o el 36%. Pero, al comparar los resultados para la posprueba, los estudiantes en presencial alcanzaron un mayor aprovechamiento con una media de 13.3 correctas o el 53%, mientras los de la modalidad a distancia alcanzaron una media de 11.1 o el 45%.

**Tabla 1.** Resultados obtenidos por los estudiantes en Pre y Pospruebas

<b>Muestra 1</b>	Estudiantes en curso presencial
<b>Muestra 2</b>	Estudiantes en curso a distancia

Número de contestaciones correctas/media para las muestras 1 y 2		
	Preprueba	Postprueba
<b>Muestra 1</b>	8.6	13.3
<b>Muestra 2</b>	8.9	11.1

Porcentaje de contestaciones correctas/media para las muestras 1 y 2		
	Preprueba	Postprueba
<b>Muestra 1</b>	34%	53%
<b>Muestra 2</b>	36%	45%

Cuando comparamos los resultados de la preprueba obtenidos por ambas muestras de estudiantes para cada uno de los cinco tópicos evaluados se observa que ambas muestras llegan con una base de conocimiento y comprensión relativamente similar en casi todos los tópicos evaluados. La muestra 1 se desempeñó mejor en la prueba para los tópicos I y II (Método Científico y Estructura de ADN y procesos), mientras que la muestra 2 lo hizo mejor en el III y IV (ADN recombinante y transgénicos, y Células madre y clonación). Para el tópico V (Fundamentos en tecnología del ADN) ambas muestras obtuvieron resultados similares. La tabla 2 muestra los resultados en contestaciones correctas en la preprueba para la muestra de estudiantes en presencial (muestra 1) y los estudiantes en ERT (muestra 2). Las medias alcanzadas para cada tópico se expresan en porcentaje para simplificar su descripción.

Para el tópico sobre Método Científico (I), la muestra 1 (en curso presencial) obtuvo un 36%, mientras que la muestra 2 (en curso a distancia asistido por la tecnología) obtuvo 32%. En el tópico sobre estructura del ADN y procesos (II), la muestra 1 alcanza 42%, mientras que la muestra 2 obtiene un 38%. En el tópico sobre ADN recombinante y transgénicos (III) y en el tópico sobre Células madre y clonación (IV) se observa que la muestra 2 exhibe una mayor competencia con 42% en el tópico III vs. 35% para la muestra 1 y para el tópico IV, la muestra

2 alcanza un 40% vs. la muestra 1 con un 31%. Para el tópico 5, ambas muestras obtienen 27% o una media de contestaciones correctas similar.

**Tabla 2.**  
**Comparación de la media (expresada en porcentaje) de las contestaciones correctas obtenidas por los estudiantes en pre y posprueba. (5 temas)**

Muestra 1					
	I Método científico	II Estructuras de ADN y procesos	III ADN recombinante y transgénico	IV Células madre y clonación	V Fundamentos Tec. del ADN
Pre	36%	42%	35%	31%	27%
Post	63%	58%	43%	60%	43%
Muestra 2					
	I Método científico	II Estructuras de ADN y procesos	III ADN recombinante y transgénico	IV Células madre y clonación	V Fundamentos Tec. del ADN
Pre	32%	38%	42%	40%	27%
Post	46%	47%	56%	43%	32%

Los resultados de la posprueba nos ofrecen una diferencia notable entre el aprovechamiento de la muestra de estudiantes 1 (en curso presencial) y la 2 (en curso a distancia asistido por la tecnología). En el tópico I, la muestra 1 obtiene 63% en la media de contestaciones correctas, mientras la muestra 2 solo alcanza un 46%. Esto es una ganancia de 27% en el aprovechamiento para la muestra 1 y de 14% para la muestra 2. Para el tópico II, la muestra 1 obtiene 58% por 47% para la muestra 2, con una ganancia en el aprovechamiento de 16% para la muestra 1 vs. 9% para la muestra 2. En los tópicos IV y V, la muestra 1 alcanza 60% y 43% respectivamente o 29% y 16% de ganancia. Mientras, la muestra 2 solo alcanza 43% y 32% en los tópicos IV y V con una escasa ganancia de 3% y 5% respectivamente. Por otro lado, la muestra 2 sobrepasa a la muestra 1 de forma significativa únicamente en el tópico III (ADN recombinante y transgénicos) en el cual, la muestra 2 alcanza un 56% (ganancia de 14%) contra un 43% (ganancia de 8%) obtenido por la muestra 1.

### Discusión:

El reducido nivel de aprovechamiento que han alcanzado los estudiantes en el curso presencial ha sido de interés para los profesores e investigadores de este proyecto de investigación en docencia. Esta muestra de estudiantes que proviene de las diversas Facultades y Escuelas de nuestra institución, con excepción de la Facultad de Ciencias Naturales,

evidencian un escaso bagaje de conocimiento al llegar al curso. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios contestados por los estudiantes en el curso presencial muestran también un muy bajo interés en tomar otro curso de Ciencias Biológicas o en aumentar sus competencias en las Biociencias de forma informal. Por educación informal nos referimos al desarrollo de conocimiento mediante la lectura de columnas y artículos en periódicos o revistas (Ayarza-Real et al., 2019).

En el caso del curso a distancia con asistencia de la tecnología, los resultados de los estudiantes en la posprueba proveen una señal de alarma. ¿Cuál o cuáles son el factor o los factores que inciden en tan pobre desempeño de esta muestra de estudiantes?

Comenzamos con el profesor del curso, tiene 35 años de experiencia, su área de especialidad es la Biología Molecular y es coautor de diversos artículos sobre mecanismos moleculares que regulan la síntesis de proteínas. Diseñó el curso CIBI 3028 y las experiencias prácticas que se utilizan en el componente de laboratorio. Además, es parte del grupo que lleva a cabo la investigación sobre este curso para estudiantes “non- STEM” que se ofrece desde la perspectiva de los Estudios Generales. Pero, se debe resaltar que esta ha sido su primera experiencia en ofrecer clases y laboratorios por videoconferencia. Él reconoce su falta de experiencia y manejo de recursos en esta modalidad lo que a su vez pudo haber afectado la interrelación académica con sus alumnos/as y como resultado haber impactado negativamente el compromiso de los estudiantes hacia el proceso enseñanza-aprendizaje. El impacto negativo en el compromiso de los estudiantes hacia el curso se ha reportado en estudios llevados a cabo en un curso de química con una muestra de estudiantes subgraduados “non-STEM” similar a la nuestra. (Perets et al., 2020).

Otra observación sobre factores que podrían afectar el desempeño de los estudiantes es el “no ver sus caras”. Dada la situación de una transición de emergencia, se entendía que pedir a los estudiantes que prendieran sus cámaras durante la clase o el período de laboratorio es una intromisión a sus espacios, a su privacidad. Por tal razón, no se les requería prender las cámaras. El profesor observó que, en múltiples ocasiones al dirigir preguntas a

algunos estudiantes, no recibía ninguna respuesta, como si este/a hubiera estado ausente. En clase presencial se les tiene presente, se les ve las caras y el profesor tiene mayor oportunidad para darse cuenta de que algún tópico ha resultado confuso, o que se debe abundar más sobre algún concepto o procedimiento. El asunto de no ver las caras de nuestros estudiantes ha sido tema de conversación recurrente entre los educadores en estos tiempos de pandemia (Mir, 2020).

Otro aspecto que los mismos estudiantes han expresado es que algunos se encontraban en su trabajo e informan que han tomado el tiempo para enlazarse con la clase. Otros/as han indicado que se unen a la clase mientras se transportan de un lugar a otro o están haciendo diligencias personales. Estas observaciones señalan una falta de compromiso hacia el curso y el tiempo en sincrónico que se les debía dedicar a la clase y al componente de laboratorio.

Sobre el laboratorio y el nivel de aprovechamiento exiguo observado en el tópico V correspondiente a fundamentos de la tecnología del ADN, los factores que afectan son más claros y específicos. Las experiencias de laboratorio en este curso insertan al estudiante en tecnología propia de la disciplina concerniente. Conocemos que estos estudiantes trabajan por primera vez, a través de esas experiencias, con instrumentos como micropipetas que permiten medir volúmenes de  $10^{-6}$  litros o la técnica de electroforesis que sirve para separar fragmentos de ADN de diversos tamaños. Nunca habían trabajado con equipos como el espectrofotómetro que permite calcular la concentración de ADN y/o proteínas mediante absorbancia en largos de onda de luz ultravioleta. Tampoco habían amplificado muestras de ADN mediante la técnica de Reacción en Cadena de la Polimerasa (PCR por su acrónimo en inglés) y mucho menos habían transformado una cepa de *E. coli* en un organismo transgénico. Para ellos, estas experiencias en presencial resultan complejas, pero fascinantes. La utilización de estos procedimientos y técnicas permiten la integración interdisciplinaria del conocimiento pues son actividades excelentes para trabajar conceptos propios de las Ciencias Físicas y la Química y la ingeniería en un curso de Ciencias Biológicas.

La ausencia de laboratorios virtuales adecuados que permitieran simulaciones en los laboratorios en remoto constituyó un reto inmenso. Las experiencias en presencial, que eran simulaciones de proyectos de investigación trabajados por los estudiantes, se sustituyeron por documentales validados por el profesor que ilustraban y explicaban las técnicas que ellos/as debieron haber trabajado. Luego se discutían los resultados que se debían obtener en las diferentes experiencias. Los resultados en la posprueba hablan por ellos mismos. El grupo de estudiantes que toman el curso en presencial obtiene en la posprueba 16% más que lo alcanzado en la preprueba. Mientras, el grupo que tomó el curso a distancia con asistencia de la tecnología solo logró mejorar 5% en la posprueba al compararlo con su preprueba.

Debe tenerse en cuenta también, como un factor relevante afectando el aprovechamiento de los estudiantes, el estrés y la ansiedad que han experimentado durante el periodo de pandemia ante los cambios abruptos en los formatos de los cursos y sus dinámicas. Estudios indican cómo el estrés se correlaciona con el agotamiento emocional en educadores (Wu et al., 2019) y cómo el estrés y la ansiedad en los estudiantes se identifica como los dos impedimentos más comunes en el desempeño académico de los estudiantes subgraduados (American College Health Association, 2019). Por otro lado, hay estudios que han demostrado con grupos de estudiantes de “STEM” y “non-STEM” que la ansiedad de los estudiantes decrece al aumentar la proximidad del profesor (Kelly et al., 2015). Entonces nos preguntamos, ¿cuánto efecto ha tenido la pandemia y el cambio hacia la modalidad de cursos a distancia en acrecentar el estrés y la ansiedad y, por consiguiente, afectar el desempeño de los estudiantes que toman nuestros cursos en Ciencias Biológicas y en los Estudios Generales?

Sobre las actividades transformadoras en el proceso enseñanza aprendizaje, el profesor del curso se dedicó en el pasado semestre a utilizar más tiempo en la fase de exploración y de provocar discusión (elicit en el ciclo 7E) entre los estudiantes. Además, procuró estimular la participación de los estudiantes en explicar conceptos, procesos y técnicas, induciéndolos hacia el proceso de

metacognición, mientras el profesor actuaba como consultor y revisor en la expresión de las ideas, fundamentos y técnicas.

En el semestre que acaba de concluir se han recopilado datos de una muestra de estudiantes similar a la descrita en este trabajo. Queda por ver, al organizar y analizar los datos, si algunas de las estrategias educativas que utilizó el profesor junto a una mayor experiencia alcanzada por este en recursos de las TIC resulta en mejores números en la posprueba trabajada por los estudiantes. Además, para la mencionada evaluación en el semestre de enero a mayo de 2021, los estudiantes trabajaron un cuestionario pre/pos sobre sus niveles de interés en diversos aspectos académicos y profesionales tales como hacer estudios graduados o investigación como profesional en su área de especialidad. Este cuestionario es similar al que trabajaron los estudiantes en el curso presencial (Ayarza-Real et al., 2019). También se incluyeron preguntas sobre su interés en tomar otro curso de Ciencias Biológicas y sobre aumentar sus competencias en esta disciplina de manera informal.

Ante la posibilidad de continuar ofreciendo el curso a distancia asistido por la tecnología, los autores visualizan incluir preguntas en el cuestionario que permitan entender la relación del efecto del estrés y la ansiedad en los estudiantes con su desempeño en el curso. Los investigadores entienden también que este cuestionario ofrecerá luz sobre los niveles afectivos (interés, actitudes y valores) de la población de estudiantes “non-STEM” hacia las Ciencias Biológicas en momentos de pandemia. Son las experiencias expresadas por los mismos estudiantes las que servirán de guía para desarrollar una experiencia efectiva con los recursos y estrategias educativas adecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje en un curso en remoto.

## Conclusión

En este estudio teníamos como objetivo contestar la pregunta sobre el nivel de impacto en el aprovechamiento de los estudiantes en cuanto a conocimiento y comprensión de los conceptos discutidos en clase y trabajados en el laboratorio de un curso de Ciencias Biológicas del componente de los Estudios Generales a causa de la transición hacia la modalidad a distancia con asistencia de la tecnología (ERT). La muestra corresponde a

estudiantes “non-STEM” y se evaluó su desempeño mediante pre/posprueba. Los resultados obtenidos se compararon con los obtenidos para una muestra similar de estudiantes que habían tomado el curso en clase presencial semestres previos a la pandemia. Se reporta una diferencia significativa entre ambas muestras de estudiantes siendo la de los estudiantes en ERT la del desempeño más exiguo. El bajo nivel de aprovechamiento que esta muestra exhibe puede ser resultado de múltiples factores. Entre estos se han discutido la inexperiencia del profesor con la ERT, la falta de compromiso de los estudiantes hacia un curso que no es de su concentración, el estrés y la ansiedad de los estudiantes ante una transición atropellada hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje al que no estaban familiarizados. En relación con el componente de laboratorio, se discute la ausencia de experiencias virtuales adecuadas para la sustitución de las experiencias prácticas presenciales.

Más que conclusiones, son diversas las preguntas que surgen de este estudio. Debido a lo reducido de la muestra de estudiantes, la cual consistía en una sola sección de un curso que se considera piloto, la investigación podría dirigirse a llevar a cabo pruebas similares en la diversidad de cursos que se ofrecen en el Departamento de Ciencias Biológicas. La integración de más profesores en el estudio y sus estudiantes nos darían una visión más clara de los factores de impacto negativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en remoto y las acciones transformadoras que se deben adoptar. En próximos estudios se incluirán cuestionarios en los que los/as estudiantes expresen sus experiencias, inquietudes y puntos de vista con el propósito de incorporar sus percepciones y perspectivas para trabajar las modificaciones del curso a distancia.

## Referencias bibliográficas

American College Health Association (2019). National college health assessment: *Undergraduate reference group: Executive summary*. Silver Spring, MD. American College Health Association National College Health Assessment. [https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-III\\_Fall\\_2019\\_Undergraduate\\_Reference\\_Group\\_Executive\\_Summary.pdf](https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-III_Fall_2019_Undergraduate_Reference_Group_Executive_Summary.pdf)



- Arroyo, G. (2011). La enseñanza y capacitación en Biotecnología desde la perspectiva de la Educación General. *Revista Umbral*, 4, 66-78.
- Ayarza-Real, C. y Arroyo-Cruzado, G. (2017). Estudiantes universitarios subgraduados “non STEM” se dedican al aprendizaje activo a través de experiencias de Biología Molecular en el laboratorio. *Revista INTEC*, 23, 241-257.
- Ayarza-Real, C., Trinidad, R. y Arroyo-Cruzado, G. (2019). Ciencia, Biotecnología y Sociedad, un curso para estudiantes “non-STEM” dentro de la Educación General: Estudio de avalúo que compara el aprovechamiento y el interés de estudiantes de primer año con el de estudiantes de mayor nivel en *Los Estudios Generales en América Latina: debates, prácticas y propuestas*. pp. 251 Ediciones Mágica, San Juan, PR
- Brown, K. (2001). Plantas transgénicas y ecosistemas. *Investigación y Ciencia*, 200, 14-19.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding 5E model. *The Science Teacher*, 70, 56-59.
- Erlich, H.A. (1999). *PCR technology*. Stockton press. N. Y.
- Evans, W. y Relling, M. V. (1999). Pharmacogenomics: Translating functional genomics into rational therapeutics. *Science*, 286, 487-491.
- Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E. y Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and undergraduates with disabilities: Challenges resulting from the rapid transition to online course delivery for students with disabilities in undergraduate STEM at large/enrollment institutions. *CBE-Life Sciences Education*, 20(3), ar36.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-remote-teaching-and-online-learning>
- JLL e Invest Puerto Rico (2020). *Life Sciences Manufacturing Report*. pp.7. <https://www.us.jll.com/trends-and-insights/researchj/puerto-rico-life-sciences-manufacturing-report>
- Kelly, S., Rice, C., Wyatt, B. y Delton, Z. (2015). Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: The mediating effect of perception. *Communication Education* 64(2), 171-186.
- Mir, C. (20 de noviembre de 2020). Educación Virtual: “¿Estás ahí?”. *Primera Hora*. pp. 2.
- Pallarito, K. (2004). Fueling the fires of ARN interference, *The Scientist*, 18, 18-19.
- Perets, E. A., Chaveda, D., Gong, A. Z., Huang, X., Fung, T. S., Ng, K.Y., Bathgate, M. y Yan, E. C. (2020). Impact of the emergency transition to remote teaching on student engagement in a non-STEM undergraduate chemistry course in the time of COVID-19. *J. Chem. Educ.*, 97(9) 2439-2447.
- Slater, S. J., Slater, T. F. y Bailey, J. M. (2010). *Discipline-based education research: scientist's guide*. W. H. Freeman and Co.
- Tellado-Domenech, R. N. (18 de septiembre de 2020). Innovación agrícola para ahorrar agua. *El Nuevo Día*, pp. 23.
- Trinidad-Pizarro, R., Ayarza-Real, C., Gómez-Ortega, A. y Arroyo-Cruzado, G. (2020). Descripción y análisis del proceso de validación para el instrumento de medición del aprovechamiento académico, grado de interés y satisfacción de estudiantes subgraduados “non-STEM” en un curso innovador de Ciencias Biológicas del componente de Educación General. *Revista Umbral* 16, 111-141
- Wu, H., Qiu, S., Dooley, L. M. y Ma, C. (2020). The relationship between challenge and hindrance stressors and emotional exhaustion: The moderation role of perceived servant leadership. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17(1), 282.

# Aula invertida, TPACK y TAC: un camino hacia el aprendizaje

## *Flipped Classroom, TPACK and TAC: A Path To Learning*

Recibido: 22 de septiembre de 2021 | Aprobado: 27 de noviembre de 2021

### Resumen

La presente investigación se enmarca en la asignatura Innovación Educativa: cien estudiantes de las Licenciaturas en Matemáticas / Química, con orientación a la Educación. El problema se configura en torno a tres aspectos fundamentales: con frecuencia, incluso en la modalidad virtual, predomina el modelo educativo tradicional; la tecnología se usa como un recurso para la enseñanza, más que para el aprendizaje y se asignan tareas sin enseñar a los estudiantes el cómo realizarlas (recursos y proceso). El objetivo principal de este estudio es exponer los resultados de la implementación de los enfoques de Aula invertida y TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar), así como la integración de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, con la mediación de recursos tecnológicos. En cuanto a la metodología, siguiendo los lineamientos de la investigación-acción, se parte de una evaluación diagnóstica y se programa el diseño de un blog educativo, por equipos. Se provee a los estudiantes de herramientas digitales pertinentes (con tutoriales). Se trabajan los contenidos conceptuales fuera del aula y la clase se concentra en actividades de aprendizaje y aplicación. Entre los hallazgos más destacables, se determina que hay una tendencia general, en los estudiantes, hacia el aprendizaje significativo y autónomo, hacia el desarrollo de competencias, hacia la automotivación y hacia el empoderamiento.

**Palabras clave:** aprendizaje, aula invertida, competencias, TAC, TPACK



\* Licenciado en Educación, mención Letras Modernas, magíster en Enseñanza Superior. Docente de la Escuela de Educación de la Pontificia universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Para contactar al autor: [er.paniagua@ce.pucmm.edu.do](mailto:er.paniagua@ce.pucmm.edu.do) <https://orcid.org/0000-0002-6403-0773>

## Abstract

*This project is part of the Educational Innovation course: one hundred students of the Bachelor's Degrees in Mathematics / Chemistry, with an educational orientation. The problem is configured around three fundamental aspects: frequently, even in the virtual modality, the traditional educational model predominates; technology is used as a resource for teaching rather than for learning and tasks are assigned without teaching students how to use the relevant tools (resources and process). Its main objective is to implement the Inverted Classroom and TPACK approaches, as well as the integration of TLK (Technologies for Learning and Knowledge) to promote autonomous learning in students. Regarding the methodology, following the guidelines of action, research the design of an educational blog is programmed, by teams. Relevant digital tools (with tutorials) are provided to students. The conceptual contents are worked outside the classroom and the class concentrates on learning and application activities. Among the most notable findings, it is determined that there is a general trend, in students, towards meaningful and autonomous learning, towards the development of competencies, towards self-motivation and towards empowerment.*

**Keywords:** *Flipped Classroom, ICT, Learning, Skills, TAC, TPACK*

## Introducción

El presente proyecto se enmarca en la asignatura Innovación Educativa: cuatro grupos (cien estudiantes) de la Licenciatura en Matemáticas / Química, con orientación a la Educación, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Campus de Santiago, una universidad privada. Se ejecuta en la modalidad virtual (denominada como “enseñanza remota de emergencia” por Marín et al., 2021, p. 9), durante el segundo y tercer ciclo del año 2020. El primer factor que configura el problema es que el modelo educativo tradicional mantiene su predominio, aún en la modalidad virtual: rol pasivo de los estudiantes y énfasis en el resultado. Un segundo elemento es que se usa la tecnología como un recurso para la docencia y no para el aprendizaje. En tercer lugar, se asignan tareas, posteriores a las explicaciones del docente y sin enseñar a los estudiantes a cómo usar las herramientas pertinentes o los procedimientos para realizarlas: se conciben como resultados y no como procesos. Como alternativas, se implementan el aula invertida, el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar (TPACK, acorde con Salas, 2021, p. 52) y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (las TAC).

Muchos estudios se orientan hacia una reflexión sobre las ventajas y desventajas del aula invertida, del TPACK y de las TAC (Hamdam et al., 2013; Goodwin y Miller, 2013; Bergmann y Sams,

2014; Instituto Tecnológico de Monterrey, 2014; Hernández y Tecpan, 2017; Mejía, 2020; Torres et al., 2021; Constantino y Castillejos, 2020; L'Ecuyer, 2018; Quiroga et al., 2019; Gómez et al., 2016; Díaz et al., 2019 y Paucar, 2019). No obstante, la presente investigación se orienta hacia estudiantes con características muy especiales: educadores en formación, lo cual implica que no solo se trata de ellos como seres individuales, sino de buscar un efecto multiplicador.

En cuanto a la metodología, se programa el diseño de un blog educativo por equipos. Se provee a los estudiantes de herramientas digitales pertinentes (con tutoriales). Se trabajan los contenidos conceptuales fuera del aula y la clase se concentra en actividades de aprendizaje y aplicación. Para la implementación, se sigue el modelo de investigación-acción de Whitehead (relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, destacado por Latorre, 2005).

El objetivo general de este artículo consiste en exponer los resultados de la implementación del aula invertida, el TPACK y las TAC para propiciar experiencias de aprendizaje en los estudiantes de las Licenciaturas en Matemáticas y Química, con orientación a la Educación, de modo que puedan impactar positivamente a sus futuros estudiantes. En ese sentido, cabe preguntarse: ¿favorecen el aula invertida, el TPACK y las TAC el aprendizaje de los estudiantes de las licenciaturas de Matemática y

Química, con orientación a la Educación, de modo que también puedan propiciar el aprendizaje de sus futuros estudiantes?

A continuación, se presentarán los conceptos básicos en los que se sustenta esta investigación. Del mismo modo, se describirá la metodología seguida y se analizarán los principales hallazgos. Por último, se presentarán las conclusiones más relevantes, así como las recomendaciones pertinentes y la impresión de varios estudiantes.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Aula invertida

Acorde con Hamdam et al. (2013), en sentido general, los docentes se constituyen en la figura central de la práctica áulica y los estudiantes deben tomar apuntes con el fin de ayudarles a realizar las tareas en la casa (2013). Según Goodwin y Miller (2013), para una parte de los estudiantes el progreso puede ser bastante rápido, mientras que, para otros, será lo opuesto. En contraste con esta realidad, ha surgido el modelo o enfoque del aula invertida. Originalmente, esta propuesta fue planteada por dos profesores de Química en una Secundaria estadounidense. En su libro *Dale la vuelta a la clase*, explican que primero graban un video sobre la clase y se lo envían a los estudiantes. El día de la docencia toman los quince primeros minutos para retroalimentar y activar saberes previos. Luego, en el desarrollo se realiza una práctica guiada o una actividad de laboratorio (Bergmann y Sams, 2014, p. 28). De este modo, la inversión de las actividades favorece que haya más tiempo en el aula para prácticas, conversaciones, realización de proyectos y, por supuesto, para trabajo colaborativo. En la revista *Edu Trends*, se sintetiza como sigue: “Antes de la clase: los estudiantes revisan los materiales y se preparan para participar en las actividades. Durante la clase, aplican los conceptos y después, evalúan su conocimiento” (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 5).

En el aula invertida, los docentes se valen de tutoriales (grabados por ellos u otra persona), lecturas, audios, ejercicios... que los estudiantes deben realizar antes de reunirse formalmente. De este modo, llegan con mayores conocimientos previos, aunque también con dudas que les son

planteadas a su guía. Los estudiantes deben investigar para familiarizarse con los contenidos conceptuales o teóricos; también deben sintetizar, analizar y discriminar, en el sentido positivo del término. Todo ello antes del siguiente encuentro. De esta manera, el aula se convierte en un espacio para utilizar la información de manera eficiente (competencia), mediante actividades prácticas y de aplicación, en procura de la consolidación del aprendizaje. Por otra parte, sin perder su autonomía, deben interactuar con sus compañeros y con sus docentes. Posteriormente, se asignarán actividades de auto, co y heteroevaluación para reflexionar sobre lo aprendido. En síntesis, el aula invertida implica que los docentes asuman un rol distinto puesto que el protagonismo del aprendizaje recae en cada estudiante. Realmente, ocurre un empoderamiento fruto de la inversión.

La revista *Edu Trends* lo explica como sigue:

El profesor deja de ser la única fuente de conocimiento. Facilita el aprendizaje a través de una atención más personalizada, así como actividades y experiencias retadoras, que requieren el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes para solucionar problemas de forma individual y colaborativa (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 16).

Entre los principales beneficios de este enfoque sobresalen los siguientes: adecuación al ritmo individual de aprendizaje (adaptativo), protagonismo del estudiante, redefinición del rol docente como guía, concepción de la clase como una interacción y el aprendizaje como un proceso, favorecimiento del aprendizaje autónomo, por lo cual despierta la motivación y el interés de los estudiantes. Y cabe destacar que este enfoque requiere la redacción de consignas claras y de un acompañamiento docente constante (por diversas vías), que incluya respeto por las ideas de cada estudiante, guía para los procedimientos y, en especial, recursos para el proceso.

Muchos docentes siguen enfocando su actividad hacia un resultado y omiten el proceso imbricado: el cómo y el para qué quedan obliterados en el qué. En adición, tanto estudiantes como docentes pueden tener la sensación de que no han utilizado provechosamente el tiempo. De ahí que implementar



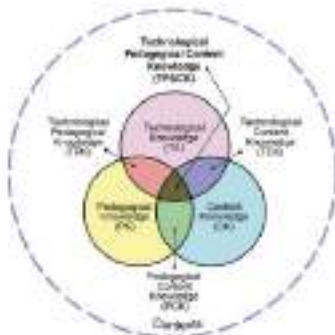
la metodología o el enfoque de aula invertida venga, precisamente, a revertir o a potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, orientándolo hacia actividades de aprendizaje y capitalizando al máximo el tiempo dentro y fuera del aula.

## 2.2 Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

En conexión directa con el último enunciado del apartado anterior, es preciso reflexionar sobre lo que implica el acrónimo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge: Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido). Se refiere a un modelo que “reconoce la importancia de los tres componentes fundamentales: contenido, pedagogía y tecnología, centrando el foco en las múltiples interacciones que existen entre ellos” (Posada, 2013). En esas escuetas palabras se conforma un campo semántico fundamental para la práctica educativa y, en específico, áulica: contenido, pedagogía y tecnología. En esencia: el dominio del contenido, de la pedagogía del contenido y de la tecnología pedagógica o didáctica para ese contenido.

El TPACK, cuya formulación o síntesis Gómez (2015, p. 186) se la atribuye a Punya Mishra y Matthew J. Koehler, vincula esas tres dimensiones del acto educativo en un mismo plano. Resulta obvio plantear que no es posible enseñar lo que no se sabe o lo que se desconoce, pero se apresuraría alguien que afirme que puede enseñar todo lo que sabe. El saber es epistemológico, pero la enseñanza es metodológica, pedagógica y didáctica. Y, sobre todo en la actualidad, es evidente que tiene un componente tecnológico.

**Figura 1.**  
Imagen que explica el TPACK



Del diagrama anterior se infiere que las tres variables constituyen la intersección del aprendizaje, pero, a su vez, se intersectan en otros puntos. Tomando como base la traducción de Posada (2013), se citan los siguientes elementos o aspectos (en general):

- Conocimiento pedagógico del contenido. Además de lo conceptual, quien enseña debe saber organizar, graduar o dosificar, segmentar, planificar, vincular y evaluar el contenido.
- Conocimiento tecnológico del contenido. Los docentes no solo deben dominar el contenido, sino que deben utilizar una tecnología adecuada a su enseñanza.
- Conocimiento tecnológico pedagógico. Los docentes deben conocer a profundidad las ventajas y los límites de los recursos tecnológicos y de las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que implementan, para emplearlas de manera provechosa.

El TPACK, pues, implica que los docentes provean a sus estudiantes de herramientas tecnológicas pertinentes e, incluso, de los tutoriales y las guías para que las utilicen provechosamente.

## 2.3 Recursos tecnológicos (TIC y TAC) y desarrollo de competencias

Es de rigor destacar que ni el aula invertida ni el TPACK se enfocan en la tecnología como objetivo principal: “No consiste en un cambio tecnológico: únicamente aprovecha las nuevas tecnologías para ofrecer más opciones de contenidos a los estudiantes y, lo más importante, redefine el tiempo de clase como un ambiente centrado en el estudiante” (Bergmann y Sams, 2013, p. 17). No solo se trata de más opciones de contenidos, sino de propiciar mayores y más variados espacios de aprendizaje (incluyendo contenidos, procedimientos, herramientas, colaboración, interdependencia, evaluación...):

Cada estudiante es el centro de interés en el proceso educativo puesto que son quienes descubren y regulan su aprendizaje, según a la experiencia e intereses que se potencializan en diferentes recursos ofrecidos por las TIC. El estudiante, desde la modificación cognitiva y

actitudinal, desarrolla aprendizajes significativos por medio de estrategias de interacción, participación, argumentación y la colaboración. La enseñanza reflexiva del docente puede ser adaptativa, con utilización de estrategias de interacción social, encaminadas a facultar en el estudiante la autonomía y la organización de la información (metacognición). El andamiaje producido por el apoyo y la construcción de conocimiento con el otro, permite generar una motivación intrínseca a través de la facilitación y orientación del aprendizaje por parte del docente (Padilla et al., 2014, p. 277).

Ello implica una evolución desde el concepto de aprendizaje significativo (basado en su carácter no arbitrario y su no literalidad, según Ausubel, 2002), ya que no se trata de una realidad intrapersonal o psicológica, sino que la intención es que el estudiante utilice el conocimiento construido. “Las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior representan los nuevos entornos de aprendizaje y, por su impacto en la educación, son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida” (García et al., 2017, p. 3). En igual dirección, se expresan Villa y Poblete:

Una parte importante de la innovación pedagógica se apoya en el uso didáctico y pedagógico de estas tecnologías tanto por parte del profesorado como de sus alumnos. Esta utilización ayuda a crear nuevos espacios virtuales que favorecen la autonomía de alumnos y multiplican las posibilidades educativas de interacción y creación (2007, p. 12).

Los planteamientos anteriores evidencian la clara vinculación entre el aula invertida, el TPACK, las TAC y el empoderamiento estudiantil, imprescindible tanto para el aprendizaje significativo y autónomo como para el desarrollo de las competencias. “El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza” (Tobón, 2006, p. 14). Se trata, en síntesis, de que cada estudiante trabaje, antes de la clase, los contenidos conceptuales (mediante documentos pertinentes, preferiblemente con recursos que le permitan una evaluación). Aquí sería importante destacar que, si deben realizar una actividad con una herramienta

específica, su docente les provea no solo de la misma, sino que los oriente sobre su uso eficiente. En el aula, se debe trabajar con actividades de aplicación y de aprendizaje, con su respectiva evaluación formativa y acompañamiento. Los docentes son realmente guías:

Otra recomendación es la de crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas virtuales de enseñanza superior, capaces de establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo el progreso social, económico, la sostenibilidad, así como otras prioridades sociales importantes. Además, la figura del maestro será ahora la del facilitador del aprendizaje (García et al., 2017, p. 303).

Todo lo anterior favorece la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (TAC). Al respecto, González et al. (2020) plantean que la tecnología se ha convertido en un recurso primordial en el aula. Y destacan que este avance, es decir, utilizar tecnología específicamente educativa, favorece la implementación de metodologías activas en el aula. La cita precedente cobra mayor relevancia en el contexto de la pandemia, en el cual se hizo necesaria la migración de todo el sistema educativo hacia plataformas digitales. De ahí que, el uso de herramientas propias del ámbito académico haya producido una especialización de la tecnología, tanto por parte de docentes como de estudiantes. En ese sentido, por ejemplo, en las matemáticas, ya no solo se trata de utilizar herramientas de presentación como Power Point, sino de aprovechar los beneficios que ofrecen programas o aplicaciones propias del área, como Geogebra.

Y, en adición, se ha llegado a destacar que este proceso tampoco se detiene en las TAC, sino que sigue desarrollándose: “A partir de estas mediaciones tecnológicas (TAC), la escuela promueve en los estudiantes una postura de crítica y análisis, constructiva y responsable, difundidas o socializadas mediante las TEP, a saber, las tecnologías de empoderamiento y participación” (Latorre et al., 2018, p. 37).

### 3. Metodología

Esta investigación abarca un período de dos ciclos académicos y su universo lo constituyen cien estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas/ Química, con orientación a la Educación, en la asignatura Innovación Educativa. La metodología seguida fue orientada por la investigación-acción. Como técnica, se utilizó la observación estructurada, mediante lista de cotejo / rúbrica (validada por un docente de Informática Educativa, de la universidad). Como instrumentos, se aplicaron dos cuestionarios que contenían preguntas cerradas y abiertas (el primero como evaluación diagnóstica y el segundo para que el docente recibiera retroalimentación sobre la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura, al final).

Para el presente estudio se siguió el modelo de investigación-acción planteado por Whitehead (Latorre, 2005, p. 38), cuyas fases son las siguientes: sentir e identificar un problema, imaginar y poner en práctica la solución, evaluar los resultados de las acciones y modificar la práctica a la luz de los resultados.

En cuanto a la primera fase sentir e identificar un problema (diagnóstico), se utilizan preguntas orales y escritas, estas últimas en la plataforma de la universidad, tanto sobre el contenido de la asignatura como del manejo de la tecnología propia del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante un formulario de Google.

En sentido general, los estudiantes manifestaron que, a pesar de tener más participación que antes en sus clases en la universidad, todavía mantenían un rol pasivo y que predominaban las actividades realizadas por el docente. También destacaron que la mayoría de sus docentes no implementaban el aula invertida. Del mismo modo, indicaron que habían escuchado sobre algunas herramientas tecnológicas, pero que la mayoría de ellas solo había sido utilizada por sus docentes o espontáneamente por ellos, pero no de manera sistémica ni sistemática.

En lo referente a la fase de solucionar el problema, el docente toma la decisión de implementar el aula invertida, el TPACK y formalizar el uso de las TAC. Para ello, se conforman (libremente) los equipos para el diseño de un blog educativo (un máximo

de cuatro estudiantes). Se presenta un cronograma con las actividades a realizar durante la asignatura, incluyendo los vínculos a los recursos y documentos digitales que se emplearían. Se distribuyen las actividades de evaluación, las horas y canales de tutorías.

En adición, se muestran las dos plataformas que se utilizarían de manera recurrente para la docencia: Microsoft Teams y la versión de Moodle de la universidad. Por último, se crea un grupo en WhatsApp. En consonancia con lo anterior, se trabajan los contenidos conceptuales fuera del aula (antes de cada clase, de manera asincrónica) y en cada clase se revisan las respuestas de los estudiantes (a través de organizadores gráficos, videos e infografías) y se auto y coevalúan. A continuación, se proporciona el espacio para que se reunieran en los canales de Teams para ir diseñando una actividad en el blog. El docente acompaña y monitorea a cada equipo (evaluación formativa) y al final, se realiza una plenaria del progreso de la actividad. En el cierre de la clase se proponen vínculos y enlaces, tanto para el contenido conceptual como el procedimental del próximo encuentro. De igual manera, se proporciona una plantilla para planes de clase. Con base en ella, se dialoga con el docente para preparar la clase simulada que se ejecutará de manera simulada y sincrónica, utilizando como herramienta o recurso principal el blog creado por los equipos.

En lo vinculado con el aspecto evaluación, se dialoga sobre la rúbrica que se utilizaría en la evaluación del proyecto, la cual fue elaborada por el docente de la asignatura y validada por otro docente del área de Tecnología Educativa, de la Escuela de Educación. Además, se establece el plazo para la presentación de la primera parte del proyecto y de la fecha final. En total, se estructuraron cinco tareas (todas vinculadas con el blog), un control de lectura (sobre un artículo académico relacionado con innovación educativa y formación docente), la presentación parcial (dos unidades) y final (dos unidades más) del blog, así como la realización de una clase simulada, en la que se espera el uso de los recursos tecnológicos estudiados y del blog creado. En general, la evaluación del progreso se trabaja desde el inicio y en cada actividad, mediante las tareas, el progreso en el diseño del blog, así

como en la preparación y ejecución de la clase simulada. El docente acompaña a los equipos y a los estudiantes, de manera individual, mediante momentos específicos en la llamada (sincronía) como en tutorías personales y grupales (asincrónica), también por medio de WhatsApp. Los resultados arrojan que, progresivamente, los estudiantes se empoderan tanto de los contenidos conceptuales como de los procedimentales. Entregan sus asignaciones ajustándose a los criterios indicados. Planifican, diseñan y ejecutan tanto el blog como la clase simulada implementando la metodología de aula invertida, el TPCK y las TAC, así como la gamificación y la interdisciplinariedad.

En la fase de modificar la práctica a la luz de los resultados, se propone mantener una reflexión y conversación constantes, así como una retroalimentación formal, por parte de los estudiantes sobre el proceso y el resultado, a través de un formulario de Google. Luego de ello, el docente recoge las informaciones recibidas, las analiza y realiza los ajustes en el cronograma de la asignatura y en la plataforma de la universidad.

Cabe destacar que la asignatura se orienta hacia estos resultados de aprendizaje:

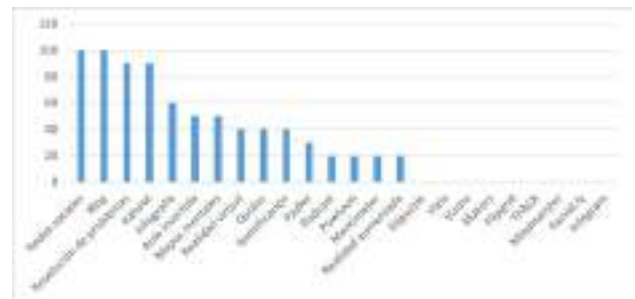
- a) Diseñar un proyecto de innovación educativa para impulsar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica (diseño de un blog).
- b) Analizar diversas perspectivas teóricas construidas alrededor del concepto y las características que definen la innovación educativa, a fin reconocer su importancia para un efectivo desarrollo del currículo (control de lectura y asignaciones o tareas).
- c) Desarrollar una práctica pedagógica en el aula con la utilización de estrategias y actividades innovadoras, para favorecer en los estudiantes el desarrollo de una competencia específica (clase simulada).
- d) Planificar una clase modelo con la utilización de entornos virtuales de aprendizaje, para potenciar el uso de las TAC como herramientas para el aprendizaje (clase simulada).

## 4. Resultados

En cuanto a la primera fase sentir e identificar un problema (diagnóstico), se utiliza un formulario de Google para determinar su nivel de conocimiento sobre herramientas específicas o su uso. Las opciones se concentran en herramientas tecnológicas para la docencia y, en menor grado, se refiere a estrategias que se emplean en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, lo que se pretende es determinar el conocimiento que poseen los estudiantes de estos elementos, ya sea porque los conocían de primera mano o porque habían escuchado hablar sobre ellos.

Como se aprecia en la figura 2, entre el 90% y el 100% de los estudiantes había escuchado sobre herramientas y estrategias como Kahoot, blogs y la resolución de problemas. En segundo lugar, oscilando entre un 40 y un 60%, indicaron el aula invertida, los mapas mentales, la realidad virtual, la gamificación y Quizizz. En tercer lugar, por debajo del 20 y el 30%, señalaron Padlet, Podcasts, Powtoon, Mentimeter y la realidad aumentada. Por último, manifestaron que desconocían herramientas como Edpuzzle, Vizia, Visme, Flipgrid, Infogram, Mindmeister, Genial.ly e Infogram, así como el TPCK y el movimiento Makers. Así se muestra en la figura 2:

**Figura 2.**  
**Conocimiento tecnológico y pedagógico de los estudiantes**

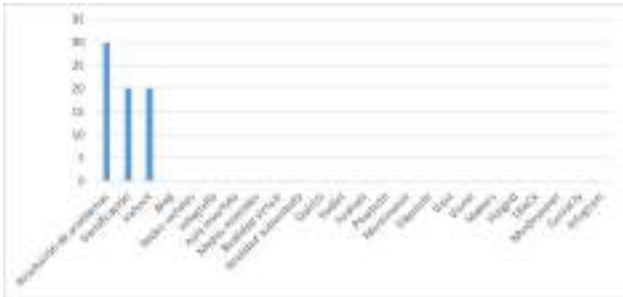


Ahora bien, cuando se les realiza la misma pregunta, pero orientada a si utilizan esas herramientas y estrategias, en sus prácticas, el resultado varía inversamente en los campos donde habían contestado con mayor porcentaje. Dicho de otra manera, admiten que conocen esos recursos y estrategias, pero que no los emplean cuando asumen el rol docente. Aducen que, básicamente,



se concentran en explicar los contenidos lo mejor posible. Y, a pesar, de que muchos conocen o tienen blogs, no los utilizan para la docencia (dicen que los tienen porque los crearon para el trabajo final de alguna asignatura, por ejemplo, pero en cuanto a la estructura básica y nunca trabajaron en su diseño). Igual ocurre con las redes sociales: no las integran al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se manifiesta en la figura 3:

**Figura 3.**  
**Implementación de estrategias, metodologías y recursos por parte de los estudiantes**

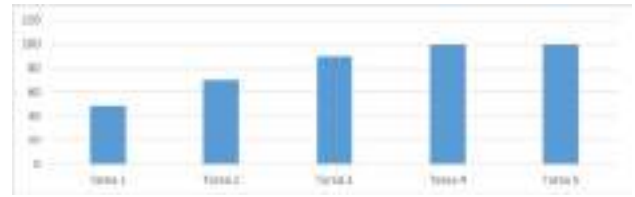


En lo referente a la fase de solucionar el problema, de manera general, se trabajan los contenidos conceptuales fuera del aula, mediante videos, artículos académicos, documentos en sitios Web, plataformas digitales sobre los cuales se debe entregar un producto (videos con preguntas incrustadas, videos animados, videos en Flipgrid, mapas conceptuales, infografías...). Se trabajan simultáneamente los contenidos conceptuales y los procedimentales (usualmente, mediante varios tutoriales), así como el desarrollo de las competencias. Incluyendo tutoriales (curados) sobre el uso de esas herramientas. Todo ello antes de la clase. El docente revisa dichas asignaciones previo a la sesión debido a que debían entregar sus asignaciones con un día de antelación.

Lo anterior tiene un doble impacto positivo: en primer lugar, debe dominar el contenido y la herramienta para trabajarlo; en segundo lugar, en ambos grupos, la entrega de estas tareas pasa de casi un 50%, en la primera, hasta 90% - 100%, en las últimas tres. Dicho de otra manera, los participantes trabajan el contenido de la clase, antes de llegar a ella; también se familiarizan con una herramienta tecnológica (distinta cada vez) y la cantidad de entrega de las tareas se incrementa, paulatinamente, hasta el 100% (aumenta en casi

un 40% en la segunda entrega). Así lo evidencia la figura 4:

**Figura 4.**  
**Incremento de la entrega de la asignación previa**



En el inicio de la clase, se realiza una retroalimentación general de los contenidos conceptuales, socializando los trabajos elaborados por cada estudiante. Surge el mínimo de dudas. Como fortalezas, en el 80% de los trabajos (incluidas las presentaciones preliminar y final del blog) se exhibe un dominio conceptual, suficiente para cumplir con las evidencias de aprendizaje. En cuanto a lo procedimental, el 100% de los estudiantes manifiesta que les resultan útiles los tutoriales aportados por el docente e, incluso, los que contenían algunas de las páginas visitadas. En este sentido, solo un 20% se comunica con el docente durante el proceso de elaboración de las tareas para requerirle su ayuda. Como resultado, los estudiantes se empoderan de su proceso de aprendizaje.

En lo referente al desarrollo de la clase, luego de la retroalimentación y de la activación de saberes previos, así como de la motivación del tema del día, los estudiantes se reúnen en sus equipos para diseñar una actividad de aplicación que se pueda integrar en el blog que deben realizar. Se les orienta para que integren la herramienta utilizada en la tarea. Para ello, el docente crea un canal para cada equipo, en Microsoft Teams.

En él, se comparten los archivos y documentos necesarios para este momento. También, recursos importantes (que están en el cronograma) disponibles en la adecuación de Moodle de la universidad y en el chat de WhatsApp. Ello permite que los estudiantes puedan acceder desde diversos dispositivos, así como descargar los recursos y los documentos.

El docente visita cada una de las salas creadas o de los canales para orientar los procesos. Los estudiantes comparten la pantalla y proyectan tanto

la herramienta que trabajan como su inserción en el blog. De este modo, el centro de la clase lo ocupan las actividades de aprendizaje y de aplicación. Es preciso señalar que cuando surge una duda, se motiva para que otra persona del equipo conteste, antes que el docente. Por otra parte, al trabajar la aplicación en el aula se reduce la cantidad de tutorías generales o particulares (por equipo o por estudiantes). No más de tres o cuatro personas (individualmente) o uno o dos equipos contactan al profesor para aclarar dudas, fuera de clase: la mayoría se resuelven durante el encuentro virtual (la videollamada).

En adición, siempre se motiva a que cualquier inquietud sea manifestada de manera pública, en la medida de lo posible, para que sirva de soporte a los demás integrantes. Al final, en una plenaria, un representante de cada grupo presenta el resultado del trabajo de su equipo. Entre un 70% de los casos se completa el proceso de integrar la herramienta y la actividad al blog, durante la clase. En cuanto al porcentaje restante, se programa otro encuentro (a lo interno del equipo) para finalizar antes de la siguiente sesión. En estos casos, el porcentaje anterior aumenta a un 80%. Durante el cierre, se emplea una herramienta tecnológica para confirmar lo aprendido y explorar cómo se han sentido los estudiantes con relación a su propio trabajo y a la clase. Para ello, los recursos más utilizados son Mentimeter, WordArt, Google Forms y Microsoft Forms. Con frecuencia, los estudiantes expresan satisfacción con lo aprendido y con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo descrito, con relación a las clases, un resultado destacable es que se fomenta una participación, prácticamente, total de los estudiantes (antes, en el inicio, en el desarrollo y en el cierre de la clase); en consecuencia, ellos se convierten en los protagonistas de su aprendizaje. El docente, por su lado, pasa a fungir como un guía del proceso. Así se refleja en la figura 5:

**Figura 5.**  
**Empoderamiento de los estudiantes**



En otra de las actividades principales de la asignatura, los estudiantes planifican y ejecutan una clase, simulando que están en un contexto real de un centro de educación secundaria. Cada equipo imparte una clase, previa planificación y conversación con el docente (90%), implementando las metodologías o enfoques / metodologías de aula invertida y TPACK, además de las TAC, en sus respectivas áreas.

En el 70% de los casos, los practicantes que fungen como docentes, envían una asignación previa con al menos uno o dos días de antelación, que son completadas y valoradas por sus compañeros como positivas, interesantes y prácticas. El resto suele consistir en actividades enviadas con poco tiempo de antelación y con una valoración menor a la expresada con anterioridad, en todos los renglones. En general, motivan a sus compañeros a completar las actividades, a través del grupo de WhatsApp. En el inicio, retroalimentan la asignación y se presentan los contenidos, las competencias y los indicadores de logro que se proponen trabajar ese día, en el 100% de los casos. En esta parte, la mayoría utiliza herramientas de gamificación, redes sociales, videos con preguntas incrustadas (Edpuzzle, H5p, Vizia...) e infografías. Por otro lado, todos los recursos y actividades se realizan con base en el blog. El desarrollo se concentra en actividades de aplicación de los contenidos conceptuales, en resolución de problemas y apelando al uso de herramientas digitales propias de su disciplina (incluyendo recursos de apoyo para los procedimientos y el uso de las herramientas), seguido de una plenaria, en el 80% de los casos. El porcentaje restante se dedicó exclusivamente a los contenidos conceptuales. Para el cierre, la mayoría (90%) utiliza gamificación (Sgame.dit.upm.es, Genial.ly, Quizizz, Kahoot, Cerebriti, WordWall,

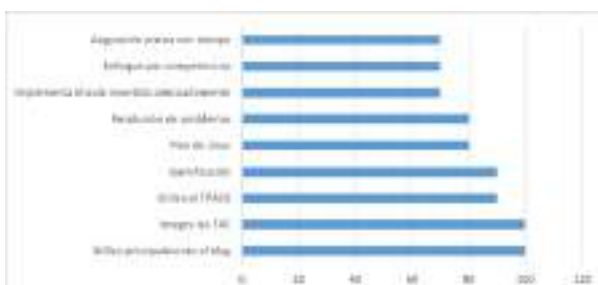
Educaplay...) para retroalimentar la clase. Cabe destacar que, en ocasiones, se planifica utilizar una de estas herramientas para el cierre, pero debido a inconvenientes con el manejo del tiempo no se utilizan.

Al final de cada clase, el facilitador de la asignatura propicia la auto y la coevaluación mediante la herramienta Mentimeter, en la cual están resumidos los criterios de la ficha de observación, elaborada por los especialistas de la Escuela de Educación de la universidad. Luego, el docente se reúne con cada equipo para analizar la clase y conversar sobre la heteroevaluación, con base en los criterios establecidos.

Como se infiere, los estudiantes-practicantes evidencian dominio del aula invertida, del contenido disciplinar, de la pedagogía y, en consecuencia, del TPACK. También orientan la clase hacia actividades de aplicación y de resolución de problemas. Fomentan la participación y el protagonismo de sus alumnos y, en adición emplean, la gamificación y la evaluación, además, de planificar la clase acorde a sus momentos.

Con ello, sustituyen el modelo educativo o didáctico tradicional y tienden hacia corrientes pedagógicas que fomentan la construcción del conocimiento por parte del estudiante, así como hacia la integración de la tecnología. Con ello, como se especificó al inicio del presente artículo, no solo se cambia de paradigma en cuanto su rol de estudiantes, sino en cuanto a su presente y futura práctica docente, tanto por el enfoque en el que se coloca al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, como a la integración dinámica de la tecnología. Esto se resume en la gráfica 6:

**Figura 6.**  
**Análisis de los resultados de la clase simulada**



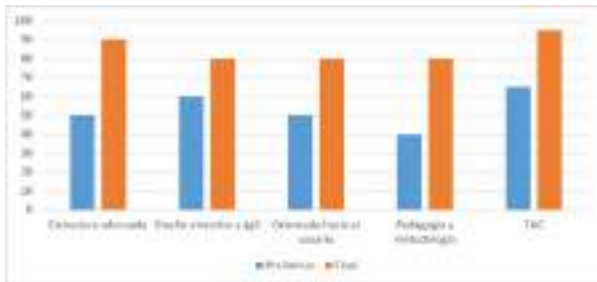
En lo referente a la presentación preliminar y final del blog, con base en la rúbrica utilizada, los resultados se presentan a continuación. En cuanto a la estructura, organización y disposición de los elementos (funcionalidad y usabilidad, navegabilidad, accesibilidad, visualización, legibilidad...) los blogs creados por los estudiantes oscilan entre un 50 y un 90% de adecuación, entre una etapa y otra. En lo referente al diseño (motivación y dinamismo que genera, interacción, participación, creatividad, diseño atractivo y ágil) ocurre una oscilación similar: 60-80%. Igual sucede con la orientación hacia el usuario (el énfasis de las actividades recae sobre el alumno-usuario, atención a los estilos de aprendizaje, adecuación al destinatario...): 50-80%. Al principio casi sobresale el aspecto de transmisión de conocimientos, pero al final se destaca la multiplicidad de formatos de los textos, así como de las actividades que implican una doble vía.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos pedagógicos y metodológicos (correspondencia con el Diseño Curricular, orientado hacia el desarrollo de competencias, aprendizaje basado en problemas, basado en retos, autónomo, significativo, interdisciplinariedad, vinculación con la vida y propiciar el aula invertida y el TPACK) los estudiantes avanzan, en el blog, desde un 40 hasta un 80%. Ello debido a que la base de su trabajo se orienta por las competencias curriculares del Nivel Secundario, plantean problemas vinculados con la cotidianidad, integran actividades que implicaban la interdisciplinariedad (por ejemplo, aplicando la matemática a la astronomía, a la medicina y al ambiente). En adición, evidencian dominio del contenido, de su pedagogía y de su tecnología (TPACK), así como presentan una estructura y organización de los contenidos que favorece el enfoque por competencias y el aula invertida, debido a que colocan la parte conceptual al inicio del blog y, luego, se concentran en las actividades descritas.

Por último, en relación con las TAC, los alumnos parten de un 65 y llegan a un 95% debido a la integración dinámica de tutoriales, aplicaciones, plataformas, infografías, gamificación, videos, películas, creación de contenidos, redes sociales y, en menor escala, realidad virtual y aumentada.

Paulatinamente, los estudiantes amplían su banco de recursos y herramientas digitales mediante una variedad propia de los procesos pedagógicos y didácticos, en general, pero también de los procesos específicos de los contenidos disciplinares, es decir, de sus asignaturas (Geogebra, simuladores...). Así se manifiesta en la figura 7:

**Figura 7.**  
**Presentación preliminar y final del blog**



En otro tenor, en lo vinculado con el aspecto evaluativo de la asignatura, en total, se estructuran cinco tareas (todas vinculadas con el blog, realizadas por la mayoría), un control de lectura (sobre un artículo académico relacionado con innovación educativa y formación docente), la presentación parcial (dos unidades) y final (dos unidades más) del blog, así como la realización de una clase simulada, en la que se espera el uso de los recursos tecnológicos estudiados y el uso del blog creado. En promedio, el 70% de los estudiantes obtiene una calificación de A; el 25%, B y el 5% C, en consonancia con los instrumentos de evaluación referidos.

En cuanto a la fase de Evaluar la implementación de la estrategia, como ya se ha señalado, se evidencia en los estudiantes un dominio disciplinar, pedagógico y tecnológico (TPACK y TAC), así como la orientación hacia el enfoque por competencias, la resolución de problemas y la implementación del aula invertida, con un acierto de un 70-75%. Antes de pasar al siguiente punto, para que se tenga una idea más clara de los medios utilizados, se enumeran la mayoría de los recursos TAC empleados en la asignatura, tanto por el docente como por los estudiantes:

MOODLE, Microsoft Teams, WhatsApp, OneDrive (videollamada, materiales y tutorías), Infogram, Genially, Pinterest y Canvas (infografías), H5P, Edpuzzle y Vizia (integración de preguntas a

videos), Flipgrid (grabación de videos comentando contenido de la clase y fomentar la participación), Powtoon, Animaker y Animoto (para realizar videos animados), Mozaweb (contenidos digitales en 3D y realidad virtual), Walla me (realidad aumentada), Anchor (grabación de audios), Mentimeter (nube de palabras para retroalimentar y para coevaluar), Word Art (nube de palabras con figuras), YouTube (tanto para tutoriales como para contenido de la clase), especialmente, por parte del docente (clase y asignaciones).

En adición a las anteriores, también se recurrió a las siguientes: Genial.ly, Wordwall, Flippity, Educaplay, juegosarcoiris.com, mobbyt.com, sgame.dit.upm.es y Cerebriti (gamificación), Google forms, Kahoot y Quizziz (evaluación), Mindmap Maker, Lucid Chart y Mindmeister (mapas mentales), Padlet (trabajo colaborativo), Facebook, Instagram, Twitter... (para compartir contenidos y trabajar con retroalimentación mediante encuestas), diversas aplicaciones descargadas de Google Play, AppSorteos (para fomentar la participación mediante una ruleta digital), Filmora (grabación de un trailer para presentar una clase), Geogebra (Software especializado en el área de Matemática), así como varios simuladores y tablas periódicas interactivas (en 3D) en la asignatura de Química. En cuanto a las plataformas elegidas por los estudiantes para el diseño del blog, están las siguientes: Blogger, Word Press, Wix, Google Sites, Simple Sites, Webnode y Jimdo.

En ello, se aprecia un empoderamiento que se refleja en la comparación de los gráficos 2 y 3 con 5, 6 y 7, en los cuales se evidencia que los estudiantes pasaron de haber escuchado sobre herramientas tecnológicas, enfoques pedagógicos y metodologías, a un dominio igual o superior al 70% de los mismos.

En relación con la última fase: Modificar la práctica a la luz de los resultados, se recibe la retroalimentación de los estudiantes, a través de un formulario en Google Forms (la mayor parte de la valoración de los estudiantes se detallará en el próximo apartado) y se realiza una reunión con el especialista en Informática Educativa de la Escuela de Educación (coevaluador de los blogs). En ese sentido, las sugerencias o modificaciones más relevantes que surgen son las siguientes: a) actualizar algunos



vínculos que presentan problemas, b) reorganizar los contenidos, tanto en el cronograma, como en la plataforma Moodle, c) utilizar más tiempo del estipulado para retroalimentar algunos contenidos conceptuales, al inicio de la clase, d) continuar explorando e incorporando nuevas herramientas digitales, e) reflexión sobre el exceso de tiempo que requirieron varias asignaciones, f) repensar las estrategias de acompañamiento para lograr que la inmensa mayoría desarrolle las competencias de la asignatura y asuma lo propuesto, y g) integrar herramientas y actividades de realidad aumentada y virtual, las cuales se presentaron y analizaron, pero no se tuvo el tiempo para explorarlas y adecuarlas apropiadamente.

## 5. Discusión y conclusiones

El objetivo general de este artículo consistió en exponer los resultados de la implementación del aula invertida, el TPACK y las TAC para propiciar experiencias de aprendizaje en los estudiantes de las Licenciaturas en Matemáticas y Química, con orientación a la Educación, de modo que puedan impactar positivamente a sus futuros estudiantes.

En este sentido, como cada estudiante trabaja directamente con los contenidos conceptuales y procedimentales, antes de clase, se evidencia una apropiación de ellos, así como facilidad para su aplicación. En adición, los estudiantes expresan que están aprendiendo de una manera muy sutil e interesante, con autonomía, lo cual incrementa su entusiasmo. Todo lo anterior deviene en un empoderamiento que les resulta estimulante, a decir de ellos. Una de las estudiantes lo expresa así:

Le doy a esta clase la valoración máxima que pueda haber, es decir, el total: 100%. Esta asignatura me ha enseñado que, además de facilitar el aprendizaje, el docente lo hace de manera tan dinámica, que aprendemos sin saber que lo estamos haciendo.

En este comentario ella se refiere a que el docente trabaja para “facilitar el aprendizaje”; es decir, que su rol es activo y que el profesor de la asignatura es, literalmente, un facilitador. Cada docente pasa de ser “the sage on the stage” a ser “the guide on the side” (King, 1993, p. 30). El docente pasa de ser el sabio (la estrella, el protagonista) a ser un guía. Por otra parte, se destaca que el interés

que se despertó por aprender llegó a un punto de ser natural y fluido: “Sin saber que lo estamos haciendo”. En similar tesitura se expresa otra estudiante:

La metodología es excelente, las clases son muy dinámicas y entretenidas, en ningún caso monótonas y cansonas. Considero que los recursos utilizados por el docente son casi inmejorables, cubren casi cualquier área del saber no solo en Matemáticas.

La aplicación del aula invertida, pues, no solo genera en los estudiantes un aprendizaje significativo y autónomo, sino que los interesa, propicia el desarrollo de las competencias esperadas y deviene en un empoderamiento tanto conceptual como procedimental y actitudinal. Estos resultados contrastan con la resistencia esperada al cambio: “Destacaremos la reticencia que pueda mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort” (Aguilera et al., 2017, p. 263).

Por otra parte, al final, se les pregunta a los estudiantes (Google Forms) sobre su dominio, en relación con los resultados de aprendizaje de la asignatura, en una escala del 1 al 5 (siendo este último el grado máximo). Responden entre un 85 y 90% en el nivel 5 (máximo) y el resto, en el nivel 4. Se colige que sienten que dominan los contenidos, fruto de su contacto directo con ellos.

En cuanto a asumir el enfoque TPACK para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, cada herramienta que los estudiantes deben utilizar cuenta con vínculos a varias aplicaciones (por ejemplo, en el caso de las infografías: Infogram, Canva, Genial.ly, Picktochart...), así como tutoriales que faciliten su uso eficiente.

Cada uno de los recursos utilizados por el maestro fueron trabajados de manera excelente, ya que me ayudaron a aprender a utilizar diversas estrategias para favorecer tanto mi aprendizaje como el de mis futuros estudiantes.

En el comentario anterior sobresalen recursos y estrategias, así como “mi aprendizaje” y el de “mis futuros estudiantes”; es decir, se reflexiona sobre el aprendizaje propio y, además, sobre el de los futuros estudiantes de este docente en formación.

Dicho de otra manera, se percibe un dominio no solo conceptual, sino pedagógico, didáctico y metodológico. Cada contenido conceptual se trabaja antes de la clase con diversos tipos de documentos, requiriendo el uso de una herramienta digital y proporcionando varias alternativas de ellas, incluidos distintos tutoriales sobre su uso. Dicho de otra manera, a los estudiantes no solo se les propone el abordaje de unos contenidos, sino que se les proporciona opciones de herramientas para hacerlo, con sus respectivos tutoriales.

Ahora bien, no faltan docentes que expresan su temor a que el medio se confunda con la finalidad: “Si no se extraen informaciones útiles o válidas, puede suponer una visión parcial de la realidad, que no llega a entrar en la estructura de conocimientos del estudiante, siendo una pérdida de tiempo” (Torres et al., 2021, p. 107). En una tesis similar, se expresan otros autores: “Pero su uso se limitó a una práctica procedimental” (Constantino y Castillejos, 2020, pp. 467-468). También está la aseveración frecuente de que los jóvenes carecen de los criterios para valorar la información que se les presenta, a pesar de sus competencias digitales o técnicas (L’Ecuyer, 2018).

Muy por el contrario, en el presente estudio, los estudiantes demuestran un dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales que, incluso, se refleja en los actitudinales y en las emociones que manifiestan. El Ministerio de Educación de la República Dominicana establece que los contenidos son mediadores de aprendizaje significativo y se clasifican como conceptuales (teóricos), procedimentales y actitudinales (interiorización de los anteriores y manifestación de una conducta consecuente), lo cual coincide con lo expresado por los estudiantes (MINERD, 2018, pp. 30-31). Tres participantes lo expresan como sigue:

- a) Desde el inicio hasta el final de la clase, me sentí motivada y feliz de conocer nuevas estrategias y ver el progreso que he obtenido.
- b) Al inicio, puede llegar a ser abrumador ver todos los desafíos por delante, pero en el desarrollo nos dimos cuenta de toda la capacidad sin explotar que teníamos.

- c) Al principio estaba un poco asustado, porque me habían dicho que el docente ponía muchas asignaciones y uno tendría que trabajar bastante. Sin embargo, aunque fueron bastantes las tareas y lo que uno tuvo que hacer para el blog fue mucho, debo decir que terminé bien contento y siento que aprendí bastante.

En el primer comentario, la joven vincula “motivada” con “progreso”. En el segundo, el estudiante conecta “abrumador” con “desafío” y con “capacidad sin explotar”. En el tercero, aparecen en el mismo plano términos como “asustado”, “contento” y “siento que aprendí bastante”. Como se puede inferir, el hilo conductor resultante tanto del aula invertida y, en especial, del TPACK, ha sido un impacto emocional positivo debido a que asumir el protagonismo de su aprendizaje les parece retante, en un inicio, pero dado el uso de herramientas digitales pertinentes, el proceso y el resultado son reconfortantes.

En ese aspecto, los hallazgos coinciden con otros, de estudios realizados en Chile, en profesores de Física: “Durante el curso los estudiantes pudieron aprender los contenidos de manera activa” (Hernández y Tecpan, 2017). De igual modo: “En conclusión, mediante la implementación del modelo TPACK, en el micro currículo de Matemática, se puede establecer que las metodologías de enseñanza favorecen un aprendizaje más eficiente y eficaz; además, es innovador, participativo e interactivo” (Mejía, 2020, p. 80). En una palabra, el impacto del TPACK en el estudiantado deviene en un empoderamiento.

En lo referente a integrar la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje para eficientizar el desarrollo de las competencias, cabe destacar que los recursos tecnológicos favorecen la implementación del aula invertida y, como resultará obvio, del TPACK. Esto a sabiendas de que se mantiene el temor de que la tecnología sea un distractor del proceso de enseñanza-aprendizaje: “Los riesgos o desventajas también aparecen, desafortunadamente, como alcanzar niveles altos de adicción generando mayores distracciones, pérdidas de tiempo...”. (Quiroga et al., 2019, p. 78). Otros estudios plantean dudas similares: “Pero también puede significar algunas desventajas, como el hecho de que los (...) alumnos no tomen tan en serio las actividades

académicas, dada la facilidad con la que obtienen la información” (Gómez et al., 2016, p. 63). Por otra parte, se manifiesta lo siguiente: “El 17% de los jóvenes afirma que utiliza las TIC para distraerse en clase, resultando significativamente alta la cantidad de alumnos de PCPI que se distrae mucho en clase” (Díaz et al., 2019, p. 5). Por último, se enfatiza que la libre interacción de los estudiantes los recursos puede llevarlos a confundir el conocimiento con la información o el cúmulo de datos (Paucar, 2019, p. 25).

En el presente estudio los resultados apuntan en la dirección opuesta a los planteamientos anteriores, ya que las TAC (usadas conscientemente y con la guía del docente) posibilitan el aprendizaje significativo y autónomo, así como el desarrollo de competencias. De hecho, el uso de las TAC favorece la evolución de cada estudiante, en relación con lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo: “El papel del más experto consiste en aportar (organizar de cierta manera) los elementos que constituyen la ayuda o guía para promover el conocimiento del mundo y el desarrollo, habida cuenta de que ambos acontecen en el curso del enfrentamiento y la solución del problema” (Labarrere, 2016, p.47).

Uno de los estudiantes lo valoró como sigue: “La metodología fue muy dinámica y creativa, ajustándose a las competencias de la asignatura y la manera de dirigir la clase fue muy pedagógica. Los recursos muy innovadores y oportunos”.

En el mismo tenor, otra estudiante resalta la relevancia de la integración de la tecnología:

En lo personal, me encantó lo impartido a lo largo de la asignatura, todo el contenido tratado era interesante y de buena utilidad para nuestra futura profesión, lo que más me emociona de lo que he aprendido durante la asignatura es que tengo más herramientas para poder impartir clases de forma dinámica y soy más capaz de realizar actividades que generen un aprendizaje significativo en mis estudiantes.

Las aseveraciones anteriores denotan que esta alumna valoró el desarrollo de las clases como interesante y útil, tanto como estudiante como futura docente; no obstante, el empoderamiento que dice experimentar lo vincula a las herramientas con las que trabaja. En este punto, es preciso

destacar que, al inicio, cuando se les pregunta sobre si utilizan o no los recursos principales que se abordan en la asignatura, la mayoría contesta indicando que, en sus prácticas, trabajan con el aprendizaje basado en problemas y con Kahoot; sin embargo, no señalan el uso del blog, ni de los demás recursos digitales; tampoco se refieren al aula invertida ni al TPACK y no citan recursos tecnológicos distintos al mencionado.

Validando lo anterior, es muy relevante destacar la importancia de utilizar una variedad de recursos, puesto que muchas personas tienden a utilizar el video tutorial, casi de manera exclusiva, para trabajar los contenidos conceptuales (antes de la clase): “En este caso, se realizaron 65 videos con estas características, los cuales se pusieron a disposición de los estudiantes en la plataforma institucional de la Universidad” (Domínguez, et al., 2015, p. 519).

En relación con la implementación de estas metodologías, estrategias y recursos, en su práctica docente, uno de los estudiantes manifiesta:

Profesor, al inicio no me gustó la metodología porque me consumía mucho tiempo y yo sentía que casi toda la responsabilidad del proceso era mía. Tampoco entendía cómo era posible hacer la tarea antes de la clase y no después. También, me sentí un poco abrumado porque eran muchas herramientas digitales distintas. Sin embargo, junto con esta asignatura, estaba cursando Práctica Docente y cuando implementé con mis estudiantes lo que había aprendido en Innovación, el resultado fue maravilloso: la mayoría de ellos se sintió motivado y evidenció un empoderamiento de su aprendizaje. Ellos estaban felices por como estaban aprendiendo y yo me sentía el doble de feliz porque experimenté dos crecimientos, de manera simultánea: como estudiante y como docente.

En síntesis, la aplicación del aula invertida en conjunción con el TPACK y con las TAC deriva en los siguientes beneficios para los estudiantes: se propician el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo, así como el desarrollo de las competencias, del pensamiento lógico, creativo y crítico, la capacidad para la autorregulación y el uso provechoso del tiempo, la automotivación y el

empoderamiento. En cuanto al rol de los docentes, estos pueden convertirse en guías y facilitadores, así como orientar su docencia al desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Además, se propicia el uso de las herramientas tecnológicas pertinentes, así como el fomento de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. De este modo, sin descuidar el resultado, se enfatiza el proceso.

Por último, es preciso destacar que es importante considerar el contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las edades, los niveles, el acceso a los recursos, los perfiles de ingreso y egreso, las circunstancias, el nivel de dificultad, el tiempo implicado y la realidad de cada grupo debe ser tomada en cuenta. Un dato interesante es que, a pesar de que los estudiantes tienden a concebirse como nativos digitales, en muchos casos requieren la guía del docente en el aspecto tecnológico. Por otra parte, tampoco se puede generalizar y afirmar que el aula invertida funcionará siempre y en todos los contextos, así como tampoco se puede aseverar que con tutoriales el estudiante puede lograr total y exitosamente la autonomía de su aprendizaje o el dominio de las TAC. No obstante, sí se comprobó un mayor nivel de compromiso, entusiasmo, aprendizaje, autonomía y empoderamiento de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. y Casiano, C. (2017). La psicología hoy; retos, logros y perspectivas de futuro. *INFAD*, 4(1), 261-263. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Constantino, I. y Castillejos, A. (2020). *El modelo tpack en la práctica B-learning de los docentes de Matemáticas*. Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa, (págs. 468-488). <https://r.issu.edu.do/?l=105122mS>
- Díaz, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *REDIE*, 21(e07), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, Á., Corso, C., Serna, A. y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía. *Biomédica*, 35(4), 513-521. <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- Gómez, I. (2015). El modelo TPACK en los estudios de grado para la formación inicial del profesorado en TIC. *Didáctica Geográfica*, 16, 185-201. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.010>
- Gómez, M., Contreras, L. y Gutiérrez, D. (2016). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de Ciencias Sociales. *Innovación Educativa*, 16(71), 61-80. <https://r.issu.edu.do/?l=10515hph>
- González, M., Ojeda, M. y Pinos, P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344>
- Goodwin, B. y Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80. <https://r.issu.edu.do/?l=10518Pbs>
- Hamdam, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. (2013). *Review of Flipped Learning*. <https://r.issu.edu.do/?l=10517Auh>
- Hernández, C. y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 193-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>



- Instituto Tecnológico de Monterrey. (2014). *Aprendizaje invertido*. México: Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- King, A. (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? virtualidad, educación y ciencia, 10(6), 9-23. <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf>
- Labarrere, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica*, 13(1), 45-56. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.293>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Grao.
- Latorre, E., Castro, K. y Potes, I. (2018). *Las TIC, las TAC Y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Universidad Sergio Arboleda.
- L'Ecuyer, C. (2018). ¿Son nuestros alumnos nativos digitales? *EDUforics*. <https://r.issu.edu.do/?l=10519tgR>
- Marín, D., Santana, P. y Castro, M. (2021). Escuela digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie8514179>
- Mejía, D. (2020). *Implementación del modelo TPACK en el plan micro-curricular de matemática dirigida a los estudiantes del primer año de bachillerato general unificado de la Institución Educativa Fiscal Amazonas en el periodo 2018- 2019*. Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <https://r.issu.edu.do/?l=10513uuN>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Diseño Curricular*. Santo Domingo.
- Paucar, Y. (2019). *Aplicación de las TIC en la Educación Peruana*. Tesis de la Universidad Nacional de Tumbes, Facultad de Ciencias Sociales. <https://r.issu.edu.do/?l=10516gDP>
- Posada, F. (08 de 05 de 2013). *Canaltic.com*. <https://canaltic.com/blog/?p=1677>
- Quiroga, L., Vanegas, O. y Pardo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación. *Revista de Educación y Pensamiento*, 77-85. <https://r.issu.edu.do/?l=105147mj>
- Salas, R. (2021). Modelo tpack: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entre Ciencias*, 7(19), 51-66. <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Research-Gate.net. <https://r.issu.edu.do/?l=104461WF>
- Torres, C., Espinosa, W., Romero, D., Herrera, R. y Herrera, D. (2021). TPACK: Aplicabilidad docente del modelo en Educación General Básica Elemental. *Espacios*, 42(3), <https://r.issu.edu.do/?l=10650IXg>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto

# Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación



**Enrique Sologuren\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[e.sologuren@udd.cl](mailto:e.sologuren@udd.cl)



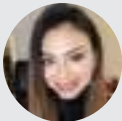
**Bárbara Echard\*\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[b.echard@udd.cl](mailto:b.echard@udd.cl)



**Dangelo Luna\*\*\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[d.luna@udd.cl](mailto:d.luna@udd.cl)



**Francesca Grez\*\*\*\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[f.grez@udd.cl](mailto:f.grez@udd.cl)



**María Paz Beltrán\*\*\*\*\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[mp.beltran@udd.cl](mailto:mp.beltran@udd.cl)



**Marcia Valenzuela\*\*\*\*\***  
Universidad del Desarrollo (Chile)  
[m.valenzuela@udd.cl](mailto:m.valenzuela@udd.cl)

## *Socio-Emotional Competencies In Pre-Service Teachers' Professional Identity*

Recibido: 2 de julio de 2021 | Aprobado: 20 de agosto de 2021

### Resumen

Las competencias socioemocionales son un elemento clave en la formación docente. En este contexto, el objetivo es analizar las percepciones sobre estas competencias de los profesores en formación en la construcción de la identidad profesional. La metodología es mixta de tipo secuencial exploratorio, transversal y con alcance descriptivo. El componente cualitativo recurre al análisis documental y a las entrevistas en profundidad para identificar y categorizar las percepciones sobre las habilidades socioemocionales. El componente cuantitativo se desarrolla mediante la aplicación y análisis de la escala de Rasgo de Metaconocimiento de los Estados Emocionales validada para el español y administrada a la totalidad de los estudiantes de la cohorte 2020. Los resultados, obtenidos a partir de información concurrente, indican que estas competencias están asociadas con experiencias y creencias diversas, las que facilitan u obstaculizan el desempeño profesional en el aula. Implicancias para las trayectorias estudiantiles son discutidas.

**Palabras clave:** Competencias socioemocionales, identidad profesional, formación inicial docente, programa de formación pedagógica para licenciados.

- \* Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- \*\* Magíster en Educación en Segunda Lengua por la Universidad de Toronto, Canadá.
- \*\*\* Magíster en Educación mención en Evaluación de aprendizajes por la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- \*\*\*\* Magíster en Historia por la Universidad de Chile.
- \*\*\*\*\* Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- \*\*\*\*\* Psicóloga. Diplomado en Neuropsicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

**CÓMO CITAR:** Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M. P. y Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (37), 115-132.

## Abstract

*Socio-emotional competencies are a crucial element in teaching training. In this context, the aim is to analyze pre-service teachers' perceptions about these competencies in the process of building their professional identities. A mixed methodology was used with a particular focus on sequential exploratory and descriptive techniques. The qualitative component considers documentary analysis and in-depth interviews to identify and categorize the perceptions about socioemotional skills. The quantitative component was carried out by applying and analyzing the Trait Meta-Mood Scale (TMMS24) test -in its validated version in Spanish- and administered to all pre-service teachers of the 2020 cohort. The results obtained from concurrent data point out that socio-emotional competencies may be linked to diverse experiences and beliefs that could either foster or hinder professional performance in the classroom. Implications for teacher training are further discussed.*

**Keywords:** *Socio-emotional competencies, professional identities, teacher education, teacher training program.*

## Introducción y marco referencial

La identidad docente se construye, individual y colectivamente, durante el proceso formativo, especialmente en el desarrollo de las asignaturas referidas al posicionamiento didáctico y disciplinario. Asimismo, los factores individuales como las emociones, valores, experiencias, y motivaciones juegan un rol clave en esta construcción. Sin embargo, los docentes en formación pueden encontrar obstáculos y desafíos al momento de enfrentarse a la realidad educativa en los centros de práctica, lo que en ocasiones los desanima, llegando a cuestionar su propia identidad profesional. Desde esta perspectiva, es necesario incorporar en los procesos formativos las competencias socioemocionales (CSE), dado que permiten el autoconocimiento emocional y social, dimensiones fundamentales para generar una identidad docente sólida.

La investigación que reportamos fue realizada en un Programa de Formación Pedagógica (PFP) para Licenciados en una universidad privada chilena. El propósito ha sido contribuir a la formación inicial docente de los profesores en formación del Programa a través de la exploración de la construcción de identidad profesional y su vínculo con las CSE.

### 1.1 Noción de competencia socioemocional

En un primer momento emerge el concepto de Inteligencia Emocional (IE) en las publicaciones del grupo de Salovey y Mayer (1995). Esta se refiere a la capacidad de razonar y resolver problemáticas asociadas a las emociones e identificar su significado (Mayer et al., 2011). En esta línea, Álvarez et al. (2019) midieron la autopercepción de la IE como aproximación a las CSE reportadas por profesores en formación en un programa de pedagogía de una universidad chilena, utilizando el instrumento propuesto por estos autores, y que mide las dimensiones de Atención (habilidad de percibir adecuadamente las emociones), Claridad (comprender las emociones propias) y Reparación (la regulación de las emociones de forma apropiada). A esto se pueden sumar otras dimensiones para abordar el constructo, como son la comunicación efectiva, resolución de conflictos, empatía, toma de decisiones responsable, entre otras, que se han reportado como relacionadas con prácticas de enseñanza eficaces y bienestar para estudiantes y profesores (Hirshberg et al., 2020).

Para efectos de este trabajo de investigación se mencionan como sinónimos los términos de competencia socio-emocional y competencia emocional (o competencias socio-emocionales), al margen de la existencia de las legítimas discrepancias que pueden emanar desde los

expertos en el campo de la Psicología. Por su parte, dado el solapamiento existente de estos términos con el concepto de IE, hemos decidido emplearlo como indicador que revelaría aquellos aspectos de las CSE de nuestro interés. Los investigadores Álvarez et al. (2019) midieron la autopercepción de la IE como aproximación a las CSE reportadas por los profesores en formación de un programa de pedagogía de una universidad chilena. En este caso, la IE se midió en los aspectos de Atención, Claridad y Reparación, donde la primera se define como la habilidad de percibir adecuadamente las emociones; así, la segunda corresponde a comprender las emociones propias; y la última, que consiste en la regulación de las emociones de forma apropiada (Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). En el presente estudio, se utilizarán estas dimensiones para explorar el constructo de la competencia socio emocional del contexto situado del Programa de Formación Pedagógica.

## 1.2 Las competencias socioemocionales en la formación de profesores y construcción de identidad

### 1.2.1 Importancia en la formación del profesorado

Existe cierto consenso en cuanto al rol de las CSE en la formación de la identidad docente y cómo éstas tributarían en docentes capaces de modelar estas competencias para facilitar el desarrollo de sus jóvenes estudiantes, y, por lo tanto, se vislumbra en la literatura una orientación hacia la enseñanza explícita de estas en programas de formación docente. Se reconoce que los profesores con CSE desarrolladas se relacionan mejor con los integrantes de la comunidad escolar y pueden aportar a la formación de las mismas en sus propios estudiantes (Bisquerra, 2019; Nenonene et al., 2019). Por lo tanto, para lograr adquirir estas habilidades, los profesores en formación deben ser emocionalmente “alfabetizados” (Waajid et al., 2013). Por otra parte, incluir en la formación del profesorado las CSE podría apoyar su ingreso en el plano laboral. En esta línea, se sabe que aquellos docentes que son capaces de manejar las consecuencias negativas del estrés y con ello prevenir aquellas enfermedades asociadas, coinciden con un buen dominio de habilidades relacionadas a la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Adicionalmente, Pérez

(2003) señala que son diversos los trabajos que vinculan la IE y las CSE con el afrontamiento a situaciones estresantes, el desarrollo profesional y la satisfacción personal; elementos importantes para la vida de las personas. Asociado a lo anterior, Mearns y Cain (2003) afirman que aquellos docentes que se perciben a sí mismos con mayor IE, presentan mayor ajuste emocional y un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos (Cassullo y García, 2015).

### 1.2.2 Competencias socioemocionales e Identidad Profesional

Los aportes actuales de las neurociencias en el ámbito de la educación revelan que la estructura de nuestro cerebro, específicamente la corteza prefrontal, juega un rol esencial en la planificación y regulación de nuestras acciones, está articulada de modo tal que se integran los impulsos, las emociones y los pensamientos para poder dar una respuesta adaptativa a las diferentes situaciones que enfrentamos. En particular, el proceso de aprendizaje no es posible concebirlo sin esta integración tripartita, puesto que se estaría negando parte de nuestra estructura constitutiva. (Raspall, 2019). Estos nuevos e incipientes alcances en el conocimiento del cerebro, vienen a derribar algunos mitos tradicionales que impulsan una separación entre la emocionalidad y la racionalidad, aspectos que presentan una relación dialéctica indisoluble.

De ese modo, el presente artículo se adhiere a una corriente que entiende que los factores cognitivos y emocionales estarían involucrados en el proceso de construcción identitaria de los profesores. En esta línea, varios estudios concuerdan en que las emociones se vinculan con la identidad profesional docente (Schutz y Lee, 2014; O'Connor, 2008; Zembylas, 2003; Kimura 2010; Reio, 2005) pese a que difieren respecto a su predominancia o maneras de articulación. Ahora bien, en términos generales, los diversos trabajos desarrollados en torno a ello han planteado que las emociones permiten a los profesores en servicio dar sentido a las vivencias del contexto educativo. Además, permiten motivar a los docentes en sus tareas cotidianas, pues los impulsan, incentivan y estimulan a seguir actuando de una determinada manera. Independientemente



de la corriente teórica, estos autores coinciden en que la identidad profesional se forja por medio de diversas experiencias y ámbitos. Tal como proponen Timostuk y Ugaste (2010), la construcción de la identidad profesional es influenciada por aspectos profesionales tales como las remuneraciones, el ambiente laboral; aspectos personales como la edad, experiencia, motivación, estado físico, psicológico e intelectual; elementos contextuales como la familia y amigos; temas sociales como situaciones económicas, políticas y sociales, además de elementos vocacionales (Vieira, 2011).

Considerando lo anterior es que la propuesta elaborada por Mayer y Salovey cobra gran relevancia, pues la IE se consideraría como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento. Sería un proceso mediante el cual el individuo utiliza sus emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). Proceso que, Grewal y Salovey (2005) precisan, es independiente de los rasgos estables de personalidad. Por tanto, se puede enseñar, practicar y modificar a lo largo de la vida<sup>1</sup>.

En síntesis, si consideramos que las CSE son un elemento clave en la construcción de la identidad profesional docente, se desprende entonces la necesidad de que éstas formen parte de la formación inicial docente. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que actualmente existe una carencia de estas en los programas de estudio (Bisquerra, 2019; Vivas et al., 2010; Fragoso-Luzuriaga, 2015) e investigaciones que persiguen medir las CSE en estudiantes de pedagogía son limitados. Experiencias como las de Corcoran y Tormey (2010) demostraron que en general la inteligencia emocional de los profesores en formación resulta ser más baja que el promedio de profesores en servicio, lo cual sugiere la necesidad de trabajar las CSE durante la formación. Por otro lado, intentos sistemáticos de incorporar las CSE de forma explícita en los currículos o planes de estudio de profesores en formación apuntan a

implementar estrategias remediales o limitadas a cursos del programa, como la experiencia de Waajid et al. (2013) o bien, como es el caso descrito por Nenonene, et al. (2019) se encuentran en etapa incipiente.

## 2. Propósito del estudio y pregunta de investigación

En vista de todo lo anteriormente discutido, el presente trabajo comienza por formular la pregunta de investigación: ¿Cómo los profesores en formación del PFP perciben el rol de sus competencias socioemocionales en la construcción de la identidad profesional? El estudio tiene como objetivo general analizar las percepciones sobre las CSE de los profesores en formación del PFP en la construcción de la identidad profesional con el objeto de informar las trayectorias formativas. Para ello se utilizó un enfoque mixto o multi-método incorporando instrumentos cualitativos y cuantitativos. De este modo, y siguiendo lo planteado por Creswell (2018), la utilización del modelo mixto permitió obtener una mayor variedad de perspectivas del problema, particularmente referidos a frecuencia, amplitud y magnitud, así como profundidad y complejidad; generalización y comprensión de la percepción que los/as estudiantes del Programa asignan a las habilidades socioemocionales sobre su identidad profesional. Particularmente, se escogió un modelo de ejecución exploratorio secuencial (Creswell, 2018).

Con el objetivo de describir el contexto curricular de enseñanza-aprendizaje del programa PFP, se efectuó un análisis documental de los programas de estudio de la Carrera. Posteriormente, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información para identificar las percepciones de los profesores en formación sobre las CSE. Primero se aplicó el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS24)* (Álvarez, 2019), un instrumento de autorreporte individual respondido por todos los estudiantes de manera voluntaria de la cohorte 2020 y, en una segunda instancia, se desarrollaron entrevistas individuales a cinco estudiantes.

1 Para más información sobre ello se puede consultar el artículo de Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005).

Con el objetivo de describir el contexto curricular de enseñanza-aprendizaje del programa PFP, se efectuó un análisis documental de los programas de estudio de la Carrera. Posteriormente, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información para identificar las percepciones de los profesores en formación sobre las CSE. Primero, se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS24) (Álvarez, 2019), un instrumento de autoreporte individual respondido por todos los estudiantes de manera voluntaria de la cohorte 2020 y, en una segunda instancia, se desarrollaron entrevistas individuales a cinco estudiantes.

Este artículo está organizado del siguiente modo: una breve introducción en torno a la noción de CSE que sustentó la investigación como también su relación con el concepto de identidad profesional. En un segundo momento, se presenta el marco metodológico junto con el marco contextual del programa de estudio en el que se aplicaron los instrumentos. En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación de los diversos procedimientos. Posteriormente, se verán las conclusiones que aparecen a partir de los hallazgos obtenidos.

### 3. Metodología

#### 3.1 Descripción del contexto PFP y objetivo

Los participantes son 36 estudiantes del Programa de Formación Pedagógica (PFP), de la Universidad del Desarrollo en Chile. El programa está dirigido a profesionales que ya poseen un título válido en Chile y que desean obtener una segunda titulación como profesor de Educación Media, en diferentes menciones.

El currículum de este programa considera: Las didácticas y las disciplinas de cada mención, y trece asignaturas generales para los estudiantes del programa<sup>2</sup>. Esta formación tiene una duración de un año y desde el comienzo los participantes realizan su práctica profesional.

El objetivo general es analizar las percepciones sobre las CSE de los profesores en formación del

PFP en la construcción de la identidad profesional con el objeto de informar las trayectorias formativas y los objetivos específicos: describir el contexto curricular de enseñanza-aprendizaje del programa PFP; identificar percepciones sobre las CSE de los profesores en formación del PFP; categorizar las percepciones (representaciones, teorías, supuestos, creencias) sobre las CSE de los profesores en formación en función de su rol en la construcción identitaria profesional; y proponer líneas de acción con respecto a las percepciones analizadas sobre las CSE para la toma de decisiones en el currículum.

#### 3.2 Tipo de investigación y diseño metodológico

El diseño metodológico de esta propuesta es mixto, no experimental, con alcance exploratorio-descriptivo y temporalidad de corte transversal (Creswell y Creswell, 2018). El propósito de este enfoque es recolectar y analizar la información cuantitativa y cualitativa para elaborar un panorama más integral, completo y holístico (Mertens, 2019; Angouri, 2010; Creswell, 2013). De este modo, se logró una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno estudiado: las percepciones de las competencias socioemocionales en los profesores en formación.

Este tipo de diseño metodológico contempla cuatro fases: la primera de naturaleza cualitativa con carácter exploratoria, la segunda de análisis cuantitativo, una tercera de tipo cualitativo y la cuarta de integración de datos obtenidos a partir de la aplicación de las diversas estrategias metodológicas. En una primera fase se recolectan y analizan datos cualitativos para explorar los antecedentes referidos a la presencia de las CSE en el PFP. En una segunda etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos por medio de la aplicación de las encuestas para así obtener una base de datos. En tercer lugar, se aplicaron entrevistas a actores claves, lo que nos permitió construir una nueva base de datos que profundiza y amplía los resultados obtenidos a partir del análisis. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas

<sup>2</sup> Las trece asignaturas comprendidas en dicho conjunto se refieren a los cursos de Formación Pedagógica General y Profesionalismo Docente entre los cuales se encuentran Evaluación, Currículum, Gestión de Aula, Fundamentos Filosóficos y Psicología, entre otros. Para más detalle revisar: <https://educacion.udd.cl/carrera/programa-formacion-pedagogica/malla-curricular>

se comparan e integran en la interpretación y elaboración de los resultados. En la siguiente tabla

se presenta la relación entre objetivos, instrumentos, procedimientos y frecuencias de aplicación:

**Tabla 1.**

*Aspectos metodológicos y su relación con los objetivos de investigación*

Instrumento de recolección	Proceso de análisis	Frecuencia de aplicación	Objetivo
<b>Ficha de registro y análisis curricular</b>	Análisis documental / Interrogación al texto: macroestructuras semánticas (Van Dijk, 1983).	40 Programas de estudios 1 Perfil de egreso	<b>Objetivo específico 1:</b> Describir el contexto curricular de enseñanza-aprendizaje del programa PFP, con énfasis en el aula de didáctica-práctica
<b>Instrumento de autoinforme TMMS24</b>	Procesamiento y tabulación de resultados con herramientas de estadística descriptiva	36 estudiantes del programa en una sola aplicación	<b>Objetivo específico 2:</b> Identificar percepciones sobre las CSE de los profesores en formación del PFP.
<b>Protocolo de entrevistas</b>	Entrevistas en profundidad / Método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998)	5 entrevistas en profundidad a estudiantes del programa.	<b>Objetivo específico 3:</b> Categorizar las percepciones (representaciones, teorías, supuestos, creencias) sobre las CSE de los profesores en formación en función de su rol en la construcción identitaria profesional.

### 3.3 Instrumentos de recolección de información: Análisis documental, Instrumento de autoinforme y entrevistas

Para realizar el análisis curricular de los programas del PFP, se confeccionaron y aplicaron fichas de registro. Estas fichas de análisis documental y de información se elaboraron en base al marco conceptual de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (2011) y Bisquerra (2019) y contemplan los siguientes apartados: una descripción bibliográfica o área de identificación; en segundo momento, una tabla de análisis de contenido temático, espacio que permitió identificar la presencia de conceptos y clasificarlos según frecuencia y temáticas en coherencia con el marco teórico. Finalmente, un espacio destinado al análisis semántico y de las relaciones bajo el modelo de la “interrogación del documento” de Teun A. van Dijk. En su conjunto, la ficha permitió la descripción

del contenido como también la extracción y jerarquización de los términos más significativos. La muestra seleccionada correspondió a todos los programas de la carrera.

El *TMMS*, es un instrumento de autoreporte para medir la Inteligencia Emocional percibida. Su objetivo es explorar los procesos introspectivos de las personas, que se basan en la percepción que tienen sobre sus propias habilidades emocionales.

Salovey et al. (1995) construyeron el instrumento *Trait Meta-Mood Scale* (Escala Rasgo de Metaconocimiento de los Estados Emocionales, *TMMS*) para determinar la percepción que los individuos tenían sobre sus habilidades para atender, discriminar y reparar los estados emocionales propios.

Se entenderá por Atención: la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Claridad: la capacidad de comprender bien los estados emocionales propios y Reparación: la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

En su versión original de 48 ítems, se solicita a la persona que evalúe mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos (en que 1 representa la opción “Nada de acuerdo” y 5 representa la opción “Totalmente de acuerdo”); el grado de acuerdo con cada uno de los reactivos referidos a tres dimensiones claves en la IE; atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

La capacidad predictiva del TMMS-48 ha sido ampliamente demostrada, siendo sus subescalas las que alcanzaron las mejores propiedades psicométricas evidenciadas por una consistencia interna de entre 0,73 y 0,82 según alfa de Cronbach; en comparación con otras medidas de autoinforme (Davies et al., 1998). En España, se realizó una adaptación al castellano del TMMS-48 evidenciándose similares propiedades psicométricas que las de la escala original inglesa (Álvarez et al., 2019).

Fernández-Berrocal realizó una versión reducida y modificada denominada TMMS-24 que mantiene la misma estructura que tenía la escala original de 48 ítems, consistente en las dimensiones Atención, Claridad y Reparación Emocional; aunque los factores fueron depurados y ciertos ítems de la escala se eliminaron por distintos motivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Angulo y Albarracín, 2018). Algunos, debido a su baja confiabilidad y escasa contribución a la confiabilidad total de la escala general en su versión en español y otros, porque no evaluaban la inteligencia emocional intrapersonal en sentido estricto, sino que, más bien, medían habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales más generales. (Álvarez et al., 2019). Por estas razones, en el presente estudio se utilizó esta escala.

El Instrumento de autoinforme se aplicó en el mes de noviembre de 2020, en un solo momento y en el contexto de una clase a la que asiste todo el grupo, enviando previamente toda la información del proceso y la invitación voluntaria a participar. Cada uno de los encuestados completó un consentimiento

informado y respondió en un periodo no superior a los 20 minutos. Las respuestas fueron anónimas.

Las entrevistas aplicadas fueron de tipo semiestructuradas (Escudero, 2018) con categorías, objetivos y secuencia preestablecida, fueron grabadas y transcritas una vez aplicadas las pautas de entrevista a 5 estudiantes seleccionados bajo el muestreo de variación máxima (Escudero, 2018). Los criterios utilizados fueron: tipo de especialidad, tipo de dependencia administrativa del centro de práctica y experiencia como docente en el sistema educativo.

Las entrevistas fueron analizadas mediante el método de la comparación constante de datos propuesto por Corbin y Strauss (2002). Esto permitió codificar y analizar los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos que permitieron la comprensión del fenómeno de estudio. Este procedimiento se desarrolló en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos recolectados (codificación abierta); la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades (codificación axial); la tercera requiere delimitar la teoría que comenzará a desarrollarse (codificación selectiva); y por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, se levanta la teoría comprensiva del fenómeno de estudio.

Finalmente, se cautelaron criterios de rigor y consistencia cualitativa (Vasilachis, 2019). Primero, la credibilidad sustentada a partir de las evidencias obtenidas de los participantes del estudio. Segundo, un proceso de auditabilidad tanto de los instrumentos como de los resultados obtenidos entre los diferentes integrantes del equipo de investigación y un experto externo. Finalmente, la triangulación de los resultados obtenidos por medio de la concurrencia de información de diferente naturaleza.

## 4. Resultados

### 4.1 Resultados análisis documental

La información obtenida de la aplicación de las fichas de análisis documental y de información fue analizada por medio del análisis de discurso, el que, según Van Dijk (1980), corresponde a



un conjunto de procedimientos analíticos de información verbal obtenida de diversas fuentes. Su operacionalización se hizo siguiendo el modelo de macroestructuras de Van Dijk (1980; citado en Peña y Pirela, 2007), que refiere a la determinación de los trozos de texto claves a través de los cuales se puede representar el contenido de los documentos analizados, asumiendo que este contenido es lo que con mayor seguridad recordarán los individuos de la puesta en contacto con alguna de estas fuentes de información. Lo anterior se realizó en base a la construcción de tablas de frecuencia y jerarquización de términos que permitieron rastrear la presencia, frecuencia y predominancia de las habilidades socioemocionales en los programas de estudio.

Un primer resultado obtenido corresponde a los términos frecuentes que aparecen de manera explícita en los programas. Las categorías que más se repiten, tanto en los programas de asignaturas de la línea de pedagogía general como en las didácticas específicas corresponde a los conceptos de autoevaluación (entendida en relación con otras personas), coevaluación, metacognición, aprendizaje colaborativo, empatía, resolución de problemas, autoconfianza académica y personal.

Un segundo resultado corresponde a la presencia y predominancia de las dimensiones del nivel de conocimiento y regulación que los sujetos tienen sobre sus propias emociones: atención, claridad y reparación. La predominancia se observó respecto de la dimensión reparación, la cual se presentó en todos los programas analizados (didáctica, fortalecimiento disciplinar y asignaturas de la línea de pedagogía general). A su vez, en las asignaturas de fortalecimiento y asignaturas de la línea de pedagogía general se evidenció en segundo lugar de predominancia la presencia de la dimensión de claridad. Sin embargo, se pudo establecer que no hay presencia de la dimensión atención en los programas analizados.

Respecto de la sección del programa en la cual las CSE se presentaron, ya sea de manera explícita o implícita, estas fueron referidas en la redacción de los “Resultados de Aprendizaje”, mientras que en las CSE que se encontraron en la sección “Metodología” fueron siempre implícitas recurriendo a los términos “trabajo grupal”, “autoevaluación”,

o “coevaluación”. Cabe señalar que del total de programas revisados, en el 10,7% de estos hubo ausencia total de las CSE, tanto en un nivel implícito como explícito.

#### 4.2 Resultados de la aplicación del instrumento de autoinforme TMMS24

Los resultados de la escala de medición TMMS24 se agrupan de acuerdo con los tres aspectos medidos: atención, claridad y reparación. Cada uno de estos aspectos está categorizado en tres niveles: bajo/debe mejorar, adecuado y demasiado o excelente, dependiendo del aspecto. Cada nivel está diferenciado por sexo.

Debido a que, en este estudio, el instrumento de autoinforme se realizó en forma anónima, ya que para el cumplimiento de los objetivos planteados este aspecto no era relevante de distinguir, no fue posible hacer una diferenciación de los resultados por sexo, por lo que se toma la decisión de trabajar con intervalos completos sin diferenciación por sexo, quedando entonces las categorías de la siguiente manera:

#### Tabla 2.

#### Categorías emergentes y puntajes del TMMS 24

<p><b>Atención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe mejorar su atención: presta poca atención: &lt; 21</li> <li>• Adecuada atención: 22 a 35</li> <li>• Debe mejorar su atención: presta demasiada atención: &gt; 35</li> </ul>
<p><b>Claridad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe mejorar su claridad: &lt; 23</li> <li>• Adecuada claridad: 24 a 35</li> <li>• Excelente claridad: &gt; 35</li> </ul>
<p><b>Reparación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe mejorar su reparación: &lt; 23</li> <li>• Adecuada reparación: 24 a 35</li> <li>• Excelente reparación: &gt; 35</li> </ul>

Los resultados del autoinforme por aspecto muestran que la mayoría de los participantes percibe una adecuada atención, claridad y reparación emocional. Destaca, por ejemplo, que cerca de un 90% de los participantes perciba tener adecuada o excelente claridad, y más de un 86% declara algo similar para el aspecto de reparación emocional. Sin embargo, un porcentaje importante de los

participantes (37%) percibe que presta demasiada atención a sus emociones, lo cual se considera deficiente respecto a las directrices de la escala.

**Figura 1:**

Puntuación en TMMS24 aspecto Atención



**Figura 2:**

Puntuación en TMMS24 aspecto Claridad



**Figura 3:**

Puntuación en TMMS24 aspecto Reparación



Un segundo ámbito de análisis de los resultados fue el desglose por cada afirmación del instrumento de autoinforme, de la frecuencia de respuestas. Con el fin de tener más información específica sobre las respuestas de los participantes, se calculó la frecuencia de respuestas para cada afirmación del test por aspecto. En este nivel de detalle se

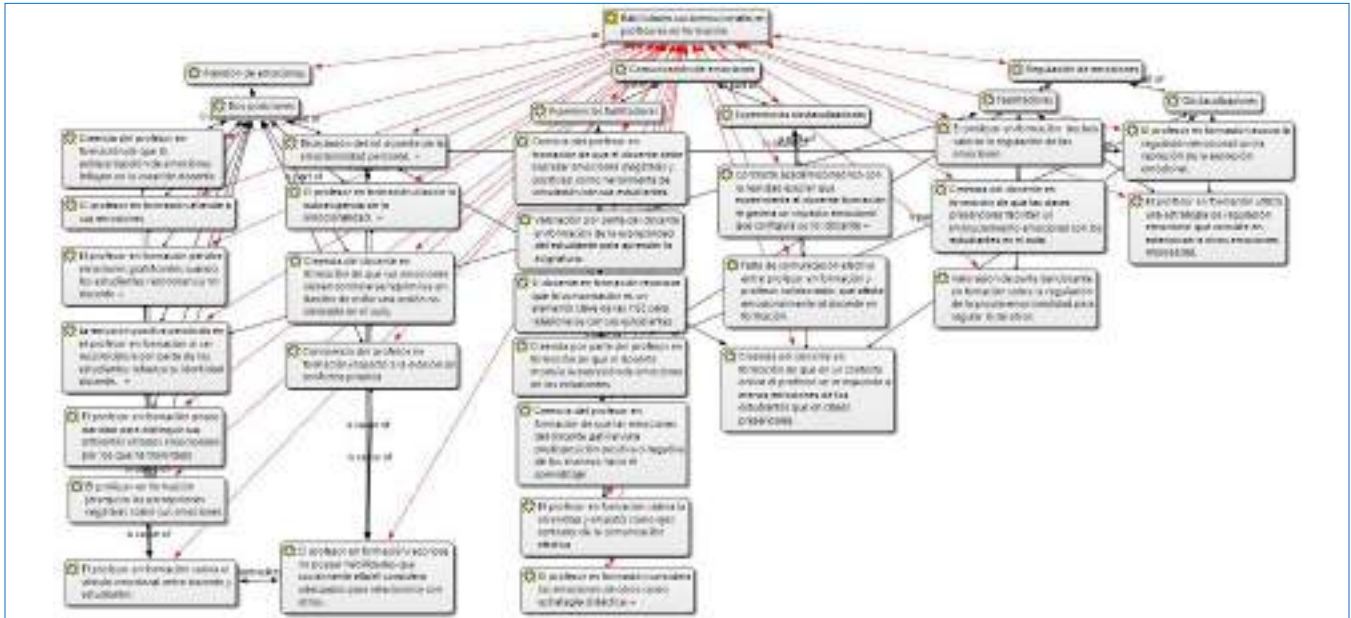
observan las afirmaciones correspondientes al aspecto de atención con las que los participantes concuerdan más, tales como: Afirmación 1: “Presto” mucha atención a los sentimientos” en la cual más de un 96% está bastante, muy o totalmente de acuerdo; Afirmación 4: “Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo, con la cual más de un 97% está bastante, muy o totalmente de acuerdo”; Afirmación 8: “Presto mucha atención a cómo me siento”, con la cual poco más de un 91% está bastante, muy o totalmente de acuerdo. Y con respecto al aspecto claridad, la Afirmación 13: “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas” muestra que más del 71,43% de los encuestados reporta tener claridad sobre lo que siente respecto de los otros. En resumen, del análisis de las frecuencias por afirmación se concluye que en la categoría de Atención es donde se encuentra una mayor concordancia de percepciones entre los participantes y que apuntan a tener una alta atención a su emocionalidad, lo que refuerza lo planteado en el análisis por categorías.

#### 4.3 Resultados entrevistas en profundidad

Después de aplicado el análisis cualitativo a las entrevistas mediante el método comparativo constante (Corbin y Strauss, 2002), se pudo obtener dos categorías de datos verbales, a saber:

**Figura 4:**

Familia de códigos “Habilidades socioemocionales en profesores en formación”



De acuerdo a la figura 4, esta categoría surge a partir de testimonios respecto a las distintas CSE desplegadas durante la formación práctica, las cuales se agruparon en tres subcategorías:

**Atención de emociones:** aquí se pudo hallar la presencia de dos posiciones diferentes respecto a cómo se han ido atendiendo las emociones por parte de los entrevistados. En la primera posición, algunos profesores mencionaron que sí atendían a sus emociones, así como las de sus estudiantes, porque asumen como premisa que el reconocimiento de sus emociones es parte del quehacer docente y se refuerza en el momento en que sus estudiantes en el aula valoran el rol del docente. Al respecto, la siguiente cita menciona lo siguiente:

Ahí cachai de nuevo entran las emociones también en un plano más personal, no solamente por la disciplina, por lo que estoy enseñando, sino en la relación con los chiquillos y las chiquillas, o sea, si a mí me importan mis estudiantes y yo les importo a ellos<sup>3</sup> ahí se vuelve más fácil, la conversación, o sea

porque uno escucha a alguien que le importa cachai...(Estudiante PFP 4\_H).

En cambio, en la segunda posición se destaca el rol que posee la represión de emociones del docente en función de evitar situaciones indeseables en el aula, tal como se menciona a continuación:

Ehh... visualizo dos situaciones, una en la que el entusiasmo y la entretención sean muy grandes... a mí me gusta mucho el humor negro y la ironía, entonces con este humor uno pasa a llevar mucho las líneas que limitan como los márgenes de cada circunstancia y si es que me dejo llevar por esto, podría empezar a bromear con no sé, amenazas de notas y cosas así, solo con el motivo de querer trastocar la ley (Estudiante PFP 5\_A).

**Comunicación de las emociones:** En este ámbito se presentan dos tipos de experiencias, aquellas facilitadoras y otras obstaculizadoras del proceso de expresión de emociones por parte de los profesores en formación. En el primer caso, se agrupan creencias que surgen a partir de vivencias de los profesores en formación, las que relevan la importancia de la comunicación como un elemento

3 El destacado en los fragmentos de las entrevistas es nuestro.

clave para el desarrollo de los estudiantes en el ámbito socioemocional. Uno de los profesores en formación plantea:

Yo no estuve ahí para acercarme a conversar en ese momento y eso a ella le golpeó cachai, lógicamente, o sea... y claro, como que eso da cuenta de lo importante que es cómo comunicarse y ser transparente también en la comunicación... quizás si yo le hubiera dicho “ a ver, sabí que, yo no puedo entrevistarme contigo todas las semanas, pero cada vez que tu hables con el psicólogo del colegio yo sé lo que está pasando”, o sea, si yo le hubiese transmitido, transparentado quizás, pero al no estar esa comunicación, ehhm, ella se sintió decepcionada, cachai? y fue clave que me lo dijera también... de nuevo un rol esencial de la comunicación, sino yo nunca me hubiese dado cuenta. (Estudiante PFP 4\_H).

En el segundo caso, confluyen elementos que durante la práctica dificultaron la comunicación, tales como un alto contraste entre lo académico y lo teórico, falta de comunicación entre el docente colaborador y el profesor en formación, así como dificultades para abordar el proceso educativo en ambientes virtuales. Uno de los profesores en formación puntualiza el siguiente obstáculo:

Sí, yo creo que es una limitante en la cantidad de emociones que una se ve expuesta durante

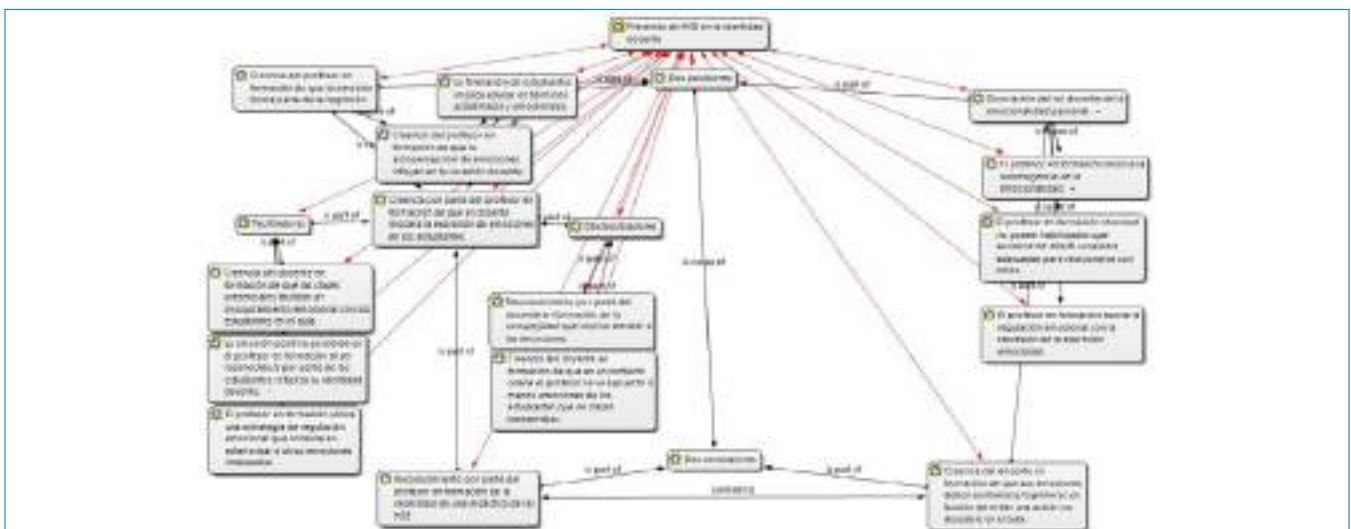
todo este tiempo. Yo creo que todavía no me he visto expuesta a la cantidad de emociones que yo creo que voy a sentir en el minuto de estar frente a una clase. En el fondo, este es mi tiempo de preparación y si yo tengo algún problema puedo apoyarme de la profesora colaboradora, preguntarle a la universidad. El otro año, que ya voy a estar trabajando voy a estar sola frente a la vida, enfrentándome por primera vez a esas emociones que por esta situación se limitaron. (Estudiante PFP 1\_I).

En relación con la regulación de las emociones, también es posible encontrar aspectos facilitadores y aspectos obstaculizadores. De esta manera, los profesores en formación declaran valorar la regulación de las emociones, para algunos es necesario la regulación de la propia emocionalidad para potenciar esta CSE en sus propios estudiantes, pero como contrapartida, esta regulación emocional se asocia con la represión de la expresión de los estados emocionales personales.

En estos casos podemos apreciar la valoración de la regulación de la propia emocionalidad como un elemento facilitador y en el caso de los elementos obstaculizadores es relevante considerar que, junto con la represión de la expresión emocional, el profesor en formación disocia su propia emocionalidad de su rol docente.

## Figura 5:

Familia de códigos “Presencia de habilidades socioemocionales en la identidad docente”







El modelo presentado corresponde a la teoría emergente producto del análisis de las entrevistas realizadas, y donde en particular se evidencian relaciones ya existentes entre características de las categorías de información previamente presentadas. La relación más destacada es la existencia de dos posiciones respecto a la presencia de las CSE en la identidad profesional de los profesores en formación. Una, que realza estas como parte de las competencias que el docente debe aprender para promoverla en sus estudiantes, y que, en consecuencia, debiera estar contemplado como parte del currículum de los programas de formación inicial. En particular en la línea de didáctica asociada a esta temática, lo cual es reconocido por algunos participantes. Al respecto, destacamos el siguiente extracto de una de las entrevistas para exponer la necesidad de una “didáctica de las emociones”:

Estudiante PFP4\_H: han pasado millones de cosas y que yo nunca pensé que iba a tener que lidiar... y el mostrarse como una persona que siente también, ha sido esencial como... pero también, no en esa perspectiva “Ah si yo entiendo perfecto lo que te pasa”. porque no entiendo perfecto lo que les pasa a chiquillas que les ha pasado cosas que a mí nunca me han pasado. Sí, claro. Y eso es lo difícil, yo encuentro... porque lo encuentro fundamental pero no sé si uno teniendo una clase en que te hablen de la importancia de las emociones, que es importante, cierto, como uno pueda transmitirle a alguien “Ah sí, esta debería ser yo” ... es difícil esa relación, encuentro yo.

Luego, el/la participante destaca en el transcurso de la entrevista respecto del rol de las emociones en sus decisiones pedagógicas, aspecto muy ligado al código anterior, el docente en formación reconoce:

Las cosas pasan **porque las personas tienen ideas, porque las personas sienten cosas, porque a las personas les pasan cosas**, etc... y en ese sentido, las emociones es super importante de transmitir eso. A ver... **“La gente tenía rabia” ya por qué tenía rabia?, bueno, porque las condiciones de vida eran inhumanas, porque los sueldos eran insuficientes, etc... y visibilizar eso, que son personas que tienen emociones y que esas emociones los movilizan... como... entonces**

**en eso, yo creo que hay un momento de la práctica pedagógica las emociones ahí tienen un rol** como... pero de nuevo, súper desde mi disciplina, yo no sé cómo alguien de Física podría hacerlo cachai... pero **porque mi disciplina es una disciplina de seres humanos que actúan en base a emociones igual que nosotros**, les quitaban el 90% de su sueldo, ¿Cómo te sentirías tú si te quitan el 90% de tu sueldo?, no pucha, me daría lata, ¿Me daría lata? o ¿Qué haría y con esa lata?, no pucha.. cachai? eso es como fundamental, es justamente para insertarse que es algo que yo creo que nos han permitido avanzar **desde una forma de enseñar que no es tan contenidista sino de comprender las cosas que pasan...** (Estudiante PFP 4\_H).

Sin embargo, existe también una posición discordante sobre lo anterior, sostenida por elementos obstaculizadores vividos por algunos de estos docentes durante su formación, que da cuenta de la disociación entre CSE de la formación docente en general, sosteniendo entonces que estas competencias no debieran estar contempladas en el ejercicio de la docencia en aula, al punto de incluso reprimir o evitar expresarlas ante los estudiantes.

Un segundo elemento constitutivo de la teoría emergente, producto de la relación entre las categorías ya presentadas, es la presencia de las CSE de los docentes en formación en dos de sus componentes teóricos: la atención de las emociones y la regulación de las emociones, ambas vividas de manera diferente entre los participantes de acuerdo con sus experiencias vividas. Ahora bien, un hallazgo que emergió del análisis realizado es la aparición de un componente no contemplado como tal en la definición de estas competencias, correspondiente a la comunicación de emociones, la cual se valora por los participantes de manera transversal, aunque con connotaciones disímiles entre sí al haber experiencias facilitadoras como obstaculizadoras para su desarrollo durante la formación docente vivida. En este sentido, para algunos se visualiza como una oportunidad para el proceso de enseñanza - aprendizaje y como una necesidad profesional no resuelta para otros.

## 5. Discusión

Todos los instrumentos aplicados evidenciaron la falta de explicitación de las CSE en el currículum y particularmente su inexistencia en los programas de estudio de las asignaturas. Esto concuerda con los diagnósticos revisados en la teoría previa y que fueron realizados en diversos países y programas (Waajid et al., 2012; Nenonene, 2019). Tal como plantean Zahonero y Martín (2012) respecto del desarrollo de las CSE:

Tradicionalmente, profesores de todos los ámbitos educativos han ido adquiriendo estas competencias de un modo autodidacta, intuitivo, y centrado en la experiencia. Evidentemente la falta de preparación sólida en este terreno, se ha reflejado con demasiada frecuencia en los procesos educativos. Por ello consideramos que debieran ser incluidas dentro de los currículum de los programas de formación del profesorado (p.61).

En la misma línea, y gracias a las entrevistas, se pudo recoger la necesidad de desarrollar una didáctica de las competencias socioemocionales como se aprecia en los códigos: “El docente en formación identifica las CSE como elemento de la didáctica específica de su subsector /El profesor en formación considera las emociones de otros como estrategia didáctica”. Como vimos en la sección anterior, esta necesidad se vincula directamente con el área curricular que se enseña: “porque mi disciplina es una disciplina de seres humanos que actúan en base a emociones igual que nosotros” (PFP-4 \_H). Todo esto concuerda con los hallazgos relacionados con el análisis documental realizado a los programas de asignatura del programa de formación pedagógica. En efecto, tanto las entrevistas como el análisis documental relevan, tanto implícita como explícitamente, este vacío formativo.

En relación con el instrumento de autoinforme, los resultados obtenidos permiten afirmar que el grupo de profesores en formación muestra una alta autopercepción en cada una de las dimensiones, demostrando que consideran que las emociones son aspectos a los cuales atienden, conocen y manejan permanentemente. Sin embargo, se aprecia un exceso de preocupación por el aspecto de atención, donde estarían actuando preferentemente por la atención a su

emocionalidad, más que a un equilibrio con los aspectos de razonamiento. Del mismo modo, parece que el aspecto menos desarrollado, aunque siempre dentro de lo esperado en la mayoría, es la reparación, o sea, la capacidad que tendrían los sujetos de regular su emocionalidad. Lo anterior refuerza nuevamente la imperiosa necesidad de enseñar las CSE en el trayecto formativo docente que arrojó la investigación y que fue planteado por la teoría previa. Zahonero y Martín (2012) ya habían señalado que:

Cuando actuamos como profesores, desempeñamos nuestra labor trabajando con los niveles de competencia socioemocional que, con más o menos presencia de lo intuitivo, hemos ido acumulando a lo largo de nuestro proceso de socialización (...) tener estos procesos presentes resulta, pues, fundamental, ya que en muchos casos algunas de nuestras limitaciones, (cuando no carencias), como docentes, reposan en la ausencia o precariedad en la formación de ámbitos que debieran ser básicos en las competencias docentes (p.61).

La adecuada percepción que los estudiantes manifestaron en este instrumento de autorreporte se sustenta en el supuesto de que las respuestas fueron dadas con honestidad y bajo un satisfactorio nivel de autoconocimiento, pero también podrían estar teñidas por factores como la deseabilidad social y un bajo nivel metacognitivo en torno a la propia emocionalidad. Estos resultados validan el diseño metodológico que permite la profundización y matización de estos datos con los otros instrumentos usados en la investigación: entrevistas de profundización y análisis documental, lo cual está en línea con lo que reporta Gutiérrez-Cobo et al. (2019). Por otro lado, si bien los profesores en formación manifiestan comprender las emociones (claridad), si consideramos los resultados del test, esto no se condice con lo expresado en las entrevistas en profundidad, en las que no se explicitan experiencias que puedan fundamentar claridad. Ahora bien, sí se evidencian en las entrevistas las dimensiones de atención y reparación emocional.

Estas dos últimas dimensiones adquieren características diversas a partir del análisis efectuado de las entrevistas. Así las cosas, ambos componentes presentan elementos

favorecedores y obstaculizadores en el contexto del proceso formativo del profesor en formación de este programa de formación pedagógica. Esto da cuenta de que las percepciones sobre las competencias socioemocionales no se presentan de forma monolítica, como podría apreciarse si consideramos solamente los resultados del autorreporte al contestar el *TMMS24*, sino que estas percepciones son más complejas si tenemos en cuenta las experiencias vividas y las creencias reforzadas por estas experiencias que fueron relatadas por los profesores en formación.

Asimismo, la construcción de un *ethos* profesional se ve permeada tanto por experiencias facilitadoras como obstaculizadoras, aspecto que también ha sido destacado en otras investigaciones que estudian los procesos de formación docente (Schagen et al., 2017). Se trata de una tensión entre las experiencias nuevas en relación con la formación docente y las creencias que cada profesor en formación traía consigo (Borg, 2009). Esto evidencia la complejidad propia de la construcción de la identidad profesional que implica un proceso delicado de posicionamiento tanto como profesor de aula y como profesor en formación. Lo anterior nos permite sustentar una de las propuestas que se pudo levantar a partir de la investigación, la necesidad de incluir la enseñanza explícita de los aspectos socioemocionales en los programas de formación docente y su vínculo con el desarrollo de la identidad profesional. En el transcurso de la construcción de la identidad profesional influyen diversos factores entre los cuales las emociones y habilidades socioemocionales cumplen un rol fundamental. Tal como planteó Schutz (2014) “esta construcción y reconstrucción de sus identidades se basa no solo en el constante cambio del conocimiento de sí mismos, sino también en los cambios constantes respecto de la percepción que tienen de su profesión” (p.173). Considerando que los resultados nos arrojaron un grupo de estudiantes que no consideraba importante la IE en su desarrollo profesional, es importante incluir estas temáticas y discusiones dentro de la trayectoria formativa para que puedan cambiar la percepción sobre la labor educativa.

Un componente emergente en esta investigación lo constituye la categoría comunicación de las emociones. En efecto, se trata de un rasgo saliente

que el modelo comprensivo resultante recoge luego de los análisis efectuados a partir de las entrevistas realizadas. Así, la comunicación es un elemento clave no solo para la expresión de las emociones, sino que también para el ejercicio docente en el aula de enseñanza media.

## 6. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones sobre las CSE de los profesores en formación del PFP en la construcción de la identidad profesional con el objeto de informar las trayectorias formativas. Para esto, se desarrolló un análisis documental que permitió describir el contexto de la formación docente y analizar el grado de presencia de estas habilidades en el material curricular. También, se identificaron y categorizaron estas percepciones. Primero, a través de un test validado que nos permitió relevar que los profesores en formación valoran y reconocen la importancia de las CSE y reportan un alto grado de comprensión de las emociones. En este punto, aparece como hipótesis posible a estudiar la intencionalidad de los participantes en las respuestas al Instrumento de autorreporte, que parecen estar centradas en su percepción personal y no en relación al rol que realizan (docentes), lo cual concuerda con estudios anteriores.

Como segundo punto, las entrevistas en profundidad permitieron ampliar la identificación y categorización de percepciones, las que a partir de los sucesivos procesos de análisis y codificación relevaron dos aspectos centrales: habilidades socioemocionales en profesores en formación y presencia de habilidades socioemocionales en la identidad docente, los cuales a su vez posibilitaron la identificación y categorización de diferentes percepciones y creencias. Estas percepciones se relacionan con la atención, la regulación y la comunicación de emociones, por un lado y, por otro lado, con dos tipos de posicionamiento frente al rol que les cabe a las habilidades socioemocionales en la conformación de la identidad docente. Asimismo, el aspecto claridad que la literatura reconoce y que el instrumento *TMMS24* contempla dentro de sus dimensiones apenas emerge del discurso de los profesores en formación.



Nuevas direcciones asociadas al campo de conocimiento se relacionan con profundizar la estrecha relación entre la cognición y la emoción, así como la forma en que ambas se vinculan en la formación de profesores de enseñanza media.

Las proyecciones prácticas que emergen a partir de los resultados son concordantes con el objetivo N° 4 de nuestra investigación y consisten en propiciar una mayor colaboración entre los docentes del programa, incorporar un pilar teórico común referido a las CSE en las didácticas, entregar oportunidades de formación profesional para que integre estas competencias. En el ámbito curricular, propiciar una actualización de los programas de asignaturas y la correspondiente explicitación de las CSE en los instrumentos curriculares e incorporación de estas habilidades en el diseño de clases considerando enfoques múltiples y diferencias disciplinarias en estrecha relación con las didácticas de las disciplinas y que permitan construir una plataforma común, un lenguaje básico en relación con la regulación de las emociones y con las estrategias de manejo de conflicto, entre otros. Así contribuimos a enseñar lo tradicionalmente omitido en educación superior.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Hurtado, A. y Hurtado, M. (2019). *Competencias socioemocionales en estudiantes de la carrera de pedagogía en educación diferencial especialidad discapacidad intelectual de la Universidad SEK*. [Tesis de Magíster en Docencia Universitaria, Universidad SEK]
- Angulo, R. y Albarracín, A. (2018). Validez y confiabilidad de la Escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebrez*, 10, 61-72.
- Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. En L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 29-45). Continuum.
- Ávila, N. y Cortés, A. (2017). El género” informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, (50), 153-174.
- Bisquerra Alzina, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Editorial Horsori.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied linguistics*, 30(3), 358-388.
- Cassullo, G. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. Universidad de Murcia *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 213-228.
- Corcoran, R. y Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, n. 2, 2448-2457.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS Editorial Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications Inc.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Escudero, C. y Cortez, L. (Coords.) (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American scientist*, 93(4), 330-339.
- Gutierrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Rodríguez-Corrales, J., Megias-Robles, A., Gómez-Leal, R. y Fernández-Berrocal, P. (2019). A Comparison of the Ability Emotional Intelligence of Head Teachers with School Teachers in Other Positions. *Frontier in Psychology*, 10, 841. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00841
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. y Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66 (January 2019), 101298.
- Kelchtermans, G. y Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In: LOUGHRAN J. y HAMILTON, M. L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Volume 2. Dordrecht: Springer. p. 429-461.
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan*, vol. 5, p. 63-78.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). What is emotional intelligence and why does it matter? En R. J. Sternberg y J. Kaufman (Eds.), *The handbook of intelligence* (3rd ed.) (pp. 528-549). Cambridge University Press.
- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Nenonene, R. L., Gallagher, C. E., Kelly, M. K. y Collopy, R. M. B. (2019). Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional, and Cultural Competencies into Teacher Preparation: One Program's Story. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 92-115.
- O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81.
- Pérez, J. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 252-257.
- Raspall, L. (2019). *Neurociencias para educadores*. Homo Sapiens Ediciones.
- Reio, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Schagen, A., La Paro, K. y Crosby, D. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 229-236.
- Schutz, P. y Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27(1), 169-186.
- Timostuk, Š, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, vol. 26, n. 8, p. 1563-1570.

- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. LEA.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol II. Gedisa.
- Vieira, C. (2011). *As dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade*. Tesis (Maestría en Psicología de Educación e Intervención) – Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Vivas, M., Chacón M. y Chacón E. (2010). Competencias socioemocionales auto-percibidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.
- Waajid, B., Garner, P. W. y Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Wong, C. y Law, S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3).
- Zahonero Robira, A. y Martín Bris, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014243-274>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, vol. 9, n. 3, p. 213-244.

# La argumentación como estrategia para el desarrollo de competencias fundamentales en docentes en formación



**Carlos Arturo González Lara\***  
(ISFODOSU)

[carlos.gonzalez@isfodosu.edu.co](mailto:carlos.gonzalez@isfodosu.edu.co)



**Adriana Juliet Serna Jaramillo\*\***

Universidad de Antioquia,  
Medellín Colombia

[juliet.serna@udea.edu.co](mailto:juliet.serna@udea.edu.co)

## *Argumentation as a strategy for the development of fundamental competences in teachers in training*

Recibido: 2 de noviembre de 2021 | Aprobado: 23 de noviembre de 2021

### Resumen

El presente artículo describe las concepciones de algunos docentes del ISFODOSU acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación de maestros. El diseño metodológico se centra en un enfoque mixto, de carácter descriptivo. Se diseñó y aplicó un cuestionario semiestructurado a 31 docentes, de cinco recintos de dicha institución. El análisis de los resultados permitió evidenciar la comprensión de la estrategia de argumentación, destacando que constituye un proceso complejo, pues requiere el desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y capaz de utilizar las evidencias disponibles, proceso asociado a la comunicación, al razonamiento y justificación. Como conclusión, los datos evidencian que los

docentes valoran positivamente la estrategia de argumentación porque les permite promover en los estudiantes el desarrollo de la habilidad para defender una postura y resolver problemas a partir del razonamiento de las situaciones sustentado en evidencias y elementos teóricos de fuentes confiables de información.

**Palabras clave:** Argumentación, competencias fundamentales, concepciones, estrategias de argumentación y formación docente.

\* Magister en Psicodidáctica. Coordinador de la División de Extensiones. Maestro a tiempo completo de Práctica Docente y Pasantía en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás (ISFODOSU). Para contactar al autor: [carlos.gonzalez@isfodosu.edu.co](mailto:carlos.gonzalez@isfodosu.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6159-9710>

\*\* Doctora en Neuropsicología clínica por la Universidad de Salamanca. Magister en Neuropsicología y Educación en UNIR. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Profesora por asignatura y Coordinadora de prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Para contactar a la autora: [juliet.serna@udea.edu.co](mailto:juliet.serna@udea.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6166-049X>



## Abstract

*This article describes the conceptions of some ISFODOSU teachers about argumentation as a strategy for the development of fundamental competencies in teacher training. The methodological design focuses on a mixed, descriptive approach. A semi-structured questionnaire was designed and applied to 31 teachers from five campuses of said institution. The analysis of the results made it possible to demonstrate the understanding of the argumentation strategy, highlighting that it constitutes a complex process, since it focuses on the analysis of information, case studies, debates, process associated with communication and reasoning and justification. In conclusion, the data show that teachers value the argumentation strategy positively because it allows them to promote in students the development of the ability to argue and solve problems based on the reasoning of situations and support through the data and theoretical elements of reliable sources of information.*

**Keywords:** *argumentation, fundamental competences, conceptions, argumentation strategies and teacher training.*

## Introducción y marco referencial

El enfoque por competencias en el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), es adoptado y promovido a partir del establecimiento de la ordenanza 09-2015, la cual motivó a todas las instituciones de educación superior a regirse por la misma, en este sentido, se realizó una transformación curricular de todos los planes y programas de estudio, así como la actualización del enfoque de enseñanza de los formadores (Santana Soriano, 2020). En el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) se adoptó el enfoque, formalizando 5 competencias fundamentales articuladas a las propuestas en dicha ordenanza, las cuales motivó a desarrollar en sus docentes en formación desde las distintas carreras que esta promueve y a sus docentes formadores a crear las condiciones para que estas puedan ser desarrolladas a partir de los cambios en los procedimientos, las formas y maneras de enseñar.

En este sentido, se llevó a cabo esta investigación con el fin de conocer las concepciones y práctica del profesorado acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación docente, intentando responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones, ideas, creencias y pensamientos que tienen los docentes acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de competencias fundamentales en docentes en

formación?, ¿cuál es el nivel de importancia de esta estrategia en su práctica docente?, y ¿cuáles son las ventajas que esta aporta a los docentes en formación?

Por lo que esta investigación tiene como objetivos identificar las concepciones, ideas, conocimientos y creencias que tiene el profesorado del ISFODOSU acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación docente; cuantificar el nivel de importancia que le otorgan los docentes y exponer las creencias e ideas que poseen los profesores frente a las ventajas de esta estrategia en su práctica.

## Fundamentación teórica competencias fundamentales

Las competencias fundamentales en el nivel superior suponen la capacidad efectiva para desarrollar de forma eficaz una determinada actividad profesional o laboral, lo que exige disponer de un conjunto de aptitudes y recursos intelectuales, actitudes sociales y valores para afrontar eficientemente determinadas situaciones profesionales (Tobón, 2006; Zabalza y Beraza, 2003). Por ello, es necesario que los estudiantes actúen de manera reflexiva y crítica. También, sugiere que desde los procesos de enseñanza se ponga en práctica la integración de saberes, habilidades, destrezas; así como el reconocimiento e identidad del sujeto en relación con sus actitudes, aptitudes y valores.

Cabe destacar que el enfoque de competencias nace, según Ruiz (2009), debido al replanteamiento y organización de la educación como un proceso de facilitación de aprendizaje y por la posibilidad de formar profesionales capaces de resolver problemas de sus contextos de manera eficaz y tomando en cuenta la articulación de sus saberes con la práctica. Por ello, son procesos complejos de desempeño, que focalizan tres aspectos específicos, primero la integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las habilidades y los valores ante los problemas; segundo, el diseño de programas de formación con base en los requerimientos contextuales; y, por último, la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Sin embargo, Tobón (2006), sugiere el cambio en la manera de enseñanza tradicional centrada en la adquisición y transmisión de conocimientos impartida por los docentes, por un proceso dinámico, donde el docente pasa a ser el orientador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras los alumnos asumen todo el rol protagónico (Sanz y Pedreño, 2011). A su vez, esto les insta a que participen de procesos formativos y se nutran especialmente de una serie de competencias y estrategias (Zabalza y Beraza, 2003). Por lo tanto, el estudiante se convierte en el protagonista de sus experiencias, las cuales le facilitan el aprendizaje, no solo de los contenidos de las distintas disciplinas que reciben, sino también que se deben tomar en cuenta para su desarrollo, así como los aportes significativos que estas les proporcionan (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2006).

Es en este sentido, el modelo de competencia en el nivel de educación superior asume que los docentes en formación desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en su proceso formativo, manifestando todas sus capacidades y destrezas combinadas con el conocer (curiosidad), saber (conocimientos), ser (habilidades) y convivir con los demás, donde sean capaces de interactuar y dar opiniones sustentadas en argumentos válidos a partir de las pruebas disponibles.

## Formación inicial de maestros

Según el artículo 2 de la Ordenanza 5-2004 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), la formación centrada en el ámbito docente es el:

“conjunto de experiencias y procesos diversos que posibilitan adquirir las competencias adecuadas que requieren los distintos actores educativos, en sus diferentes roles y etapas dentro de su desempeño, todo ello concebido y articulado bajo los paradigmas y enfoques asumidos por el Sistema Educativo Dominicano” (INAFOCAM, 2004, p.14).

Esta formación es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia (Chehaybar- Kuri y Amador-Bautista, 2003).

Para Córdoba et al. (2005), citando a González (1995), la formación inicial “supone la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea” (p. 216).

En la actualidad, hablar de la formación inicial de docentes supone hablar de calidad (Levine, 2006). Por ello, esta se encarga de preparar profesionalmente a los estudiantes para la docencia, insertándose en el ámbito pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad (Salazar-Gómez y Tobón, 2018, citando a Sánchez, 2013).

La formación inicial universitaria constituye el primer requerimiento formal para ingresar a la carrera docente (Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, 2016). Por esto, actualmente para ejercer como maestro en el aula es obligatorio formarse en la universidad como profesional de la enseñanza, establecido en la ordenanza 5-2004.

- En la República Dominicana existen más de 25 instituciones de educación superior dedicadas a la formación inicial

de docentes, dentro de estas, el Instituto de Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, la cual se dedica exclusivamente a formar docentes. Esta toma en cuenta y pone en práctica el enfoque por competencias en todos sus planes de estudios priorizando las necesidades de los estudiantes, los contextos actuales que los componen, las metodologías de enseñanza y lo que exige la sociedad actual, vinculado a lo que establece la Normativa 09-2015 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, MESCYT. En relación con las competencias fundamentales que adoptó, y las cuales están presentes en el Plan de estudio de Educación Primaria, Segundo Ciclo, páginas 4 y 5, se encuentran:

- Desarrollo intra e interpersonal, la cual establece relaciones efectivas consigo mismo y con los demás de manera respetuosa y responsable en diversos contextos.
- Sociocultural, la cual valora la cultura local, nacional y global mostrando respeto y aceptación ante la diversidad.
- Profesional, centrándose en las aptitudes creativas, de compromiso y rigor científico para desempeñar su labor pedagógica como agente efectivo del proceso de aprendizaje.
- Comunicativa, que promueve las habilidades comunicativas que le permiten actuar adecuadamente con diferentes actores en diversos contextos, utilizando los medios de comunicación disponibles.
- Pensamiento reflexivo y crítico, la cual permite desarrollar una conciencia crítica orientada a la emancipación y autonomía para la mejora de la experiencia individual, colectiva y mundial.

Es preciso mencionar que para el cumplimiento de estas competencias es necesario que el formador de formadores implemente diversas y nuevas metodologías activas (estrategias, técnicas, actividades de enseñanza y evaluación, actividades y recursos) que favorezcan la creación de espacios de reflexión, la capacidad para presentar su punto de vista y defender posturas, aprendizajes

significativos, el desarrollo de competencias cognitivas, así como la práctica acompañada que les permita avanzar en la autogestión y autorregulación de los conocimientos.

### La argumentación como estrategia

Las estrategias de enseñanza son procedimientos generales que el docente diseña, selecciona y emplea para desarrollar sus procesos pedagógicos. Para González y Pérez (2012), son un conjunto de actividades sistemáticamente organizadas y planificadas con la finalidad de encontrar respuestas y solucionar posibles problemáticas. Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2016), estas son un conjunto de procedimientos diseñados y realizados por los docentes, con una intencionalidad pedagógica clara, coherente, precisa y explícita, y se apoya en las técnicas para su concreción. Su importancia radica en potenciar el espacio para que se genere el aprendizaje y se desarrollen las competencias, por tal razón, deben incluirse acorde con las características de aprendizaje de los diferentes grupos de estudiantes y enfocadas en los procesos de comunicación, pensamiento lógico, la observación de la naturaleza y su entorno social (MESCYT, 2015). Las cuales les permiten a los estudiantes indagar en diversas fuentes, analizar problemas, reflexionar sobre su accionar para responder a las problemáticas de sus contextos, argumentar sus ideas basadas en datos, resolver problemas, entre otros elementos relacionados con el desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas.

Una estrategia considerada importante para el desarrollo de competencias es la de argumentación, reconocida como uno de los fundamentos de la vida en sociedad, ya que orienta las actividades del ser humano y de su cultura e influye de manera determinante en las diversas actividades de la vida (Serrano, 2008, citando a Del Caño, 1999), ya que, como práctica social, la argumentación le permite a la persona actuar ante las discrepancias y conflictos, asumiendo una actitud crítica ante la manipulación de discursos sociales para así establecer y mantener relaciones en el seno del grupo al cual pertenece y al cual debe integrarse (Martínez, 1999). Anteriormente, la argumentación, según Buitrago et al. (2013), citando a Plantin

(2012), formaba parte de la lógica o “arte de pensar correctamente”, de la retórica o “arte de hablar bien” y de la dialéctica o “arte de dialogar bien” (p. 1), supuestos que se extendieron hasta finales de siglo XIX y permitieron la evolución del concepto de argumentación de los filósofos griegos en su manera de ver esta como solo la actividad de razonar, inferir, incidir y argumentar para convencer desde los discursos sociales. Toulmin (1958) la describe como la “constelación de enunciados ligados en un sistema, que otorga al discurso una forma de racionalidad” en su obra *The Uses of Argument* en que propone su modelo argumentativo, el cual se centra en las razones y argumentos que se pueden dar basado en los datos disponibles, modelo que, según sus pasos, puede ser aplicado en cualquier disciplina u/o actividad (Rodríguez, 2004). De ahí que, la argumentación supone una actividad verbal, social y racional dirigida a convencer de manera razonable y lógica con argumentos apoyados y sustentados en datos (Osborne, 2012). Por ello, esta consiste en la evaluación del conocimiento a partir de las pruebas disponibles (Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010).

En el caso de la argumentación como estrategia, es un procedimiento discursivo que, de modo intencional y consciente, utiliza el hablante o el escritor para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al destinatario en una situación comunicativa donde exista argumentación (Cros, 2003). Esta, en la cultura científica, es considerada como práctica científica de argumentación (Crujeiras y Jiménez Aleixandre, 2012). Sin embargo, para el desarrollo de otras áreas del conocimiento y promoción de competencias, la argumentación es empleada como un gran procedimiento o estrategia pedagógica innovadora (Gallego y Márquez, 2018).

Investigaciones como la de Aldana (2014) precisan que la argumentación como estrategia cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza y guía de la acción educativa, ya que esta genera espacios de comunicación entre pares, entre el educador y el educando, así como diálogos interactivos que facilitan la tarea del profesor en cuanto a la mediación e interacción en el proceso docente educativo. Además de que esta permite ver la capacidad que tienen los estudiantes para argumentar, confrontar y justificar los procesos

relacionados con una actividad que implica el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico. En su conclusión destaca que la argumentación es una forma de comunicación y diálogo para evaluar, definir y estimular producciones y que esta será eficaz y podrá utilizarse como estrategia si se explican las actividades del proceso que implican este tipo de interacción comunicativa.

Para González (2015), esta estrategia como procedimiento en el aula se promueve a partir de la participación activa en debates y foros en donde exponen sus puntos de vista, exposiciones de investigaciones realizadas; intervención de expertos, trabajos en equipo centrados en socializaciones autodirigidas, así como la puesta en práctica de argumentos de forma razonable y lógica partiendo de problemas o situaciones contextualizadas y en las que se motive la indagación y el pensamiento lógico, entre otras habilidades.

Según Buitrago et al. (2013), la importancia de esta estrategia radica en reconocerla como una habilidad cognitivo- lingüística y que debe ser asumida en todas las áreas del conocimiento sustentadas en los planes y programas de estudios, pues el valor dialógico y racional de la argumentación es beneficioso para la construcción de conocimientos. En este sentido, autores como Osborne (2012) y Díaz de Bustamante y Jiménez Aleixandre (1999) sugieren que el profesorado debe diseñar y crear las condiciones para que los estudiantes participen en discursos argumentativos en el que puedan dar respuestas apropiadas o hacer juicios sobre problemas de su contexto. Planteamiento que exige entonces que se ponga en práctica el desarrollo de los procesos cognitivos de indagación, análisis, reflexión, evaluación y síntesis.

Tomando en cuenta lo descrito en esta fundamentación teórica sobre la importancia de la formación de maestros bajo el enfoque por competencias en la República Dominicana, la calidad de la educación en la formación docente y lo que supone la estrategia de argumentación para el desarrollo de las habilidades comunicativas, se plantea identificar las concepciones de los formadores de docentes en formación acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación docente. Este estudio cobra mayor importancia ya que en el ISFODOSU hasta el momento no se



han desarrollado investigaciones con relación al tema destacado, lo que sugiere la actualización y transformación de las prácticas de los docentes formadores y docentes en práctica.

## Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual sustenta los procesos de análisis cualitativos y cuantitativos. Es de tipo descriptivo, no experimental y de carácter transversal. La muestra seleccionada para la presente investigación estuvo conformada por 34 docentes de 5 Recintos del ISFODOSU. En cuanto al rango de edad, 4 docentes se ubican entre 25 a 35 años, 9 docentes entre 35 y 45 años, 16 docentes entre 45 y 55 años, 5 docentes con más de 55 años, de los cuales 8 tienen título de doctorado, 23 de maestría y 3 con licenciatura, los mismos se encuentran organizados en 6 grandes áreas a partir de las asignaturas que imparten, tales como; Psicopedagogía, Práctica Docente, Educación Física, Matemática, Biología y Química e Historia, Ciencias Sociales y Lengua Española.

Para el proceso de recolección de la información se utilizó un cuestionario mixto con ítems de selección múltiple, escala tipo Likert de 5 puntos, preguntas abiertas y análisis de casos. El instrumento partió de la versión del cuestionario sobre concepciones y prácticas acerca de la indagación y argumentación en la enseñanza de las ciencias (CPCIAEC), el cual fue diseñado y aplicado en la investigación de González (2015). Para su aplicación todos los participantes firmaron un consentimiento informado y accedieron de manera voluntaria a hacer parte de la investigación respondiendo el cuestionario.

Para llevar a cabo el proceso de validación del cuestionario, se compartió a través de correo electrónico el instrumento a 5 expertos en diferentes áreas académicas, tales como, psicología, investigación, filosofía y español, con la finalidad de que pudieran revisarlo en relación a los siguientes criterios: pertinencia, claridad y relevancia. Para determinar la validez de contenido, se aplicó la concordancia de jueces a través de la técnica de proporción de acuerdos. Posteriormente, para determinar el nivel de confiabilidad del instrumento, le fue aplicado el cuestionario a 31 docentes; con los datos obtenidos, se aplicó la prueba del Alpha de Cronbach dando como resultado un nivel de fiabilidad de 0.873 para la escala total. Por lo tanto,

de acuerdo con los criterios de esta prueba, se determina que el cuestionario a usar es consistente, por lo que la información obtenida es fiable.

Los resultados fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Para el análisis cualitativo se utilizó el software Atlas.ti., con el cual se codificaron y analizaron las categorías relacionadas con los objetivos de la investigación. En estos códigos se consideró la frecuencia de los enraizamientos (E), que corresponde al número de citas en que un código aparece y la densidad de los códigos (D), que representa el número de conexiones con otros códigos en las redes semánticas. Para este estudio se realizó la sistematización de los datos en una tabla

Una vez analizados los resultados, se procedió a realizar la discusión y conclusiones contrastando con diferentes fuentes teóricas e investigaciones que permitieron lograr las reflexiones frente a los hallazgos derivados de la presente investigación.

## Resultados

Los resultados y análisis que se presentan a continuación, se organizaron en función de los objetivos planteados.

En relación al primer objetivo sobre las concepciones, ideas, conocimientos y creencias del profesorado del ISFODOSU acerca de la argumentación como estrategia para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación docente, se evidenció que la argumentación para esta población supone un proceso complejo basado en la búsqueda y presentación de datos y pruebas que promueve el trabajo en equipo; es un proceso asociado a la comunicación y de análisis de información. Estas categorías a su vez se conectan con la indagación y lo que esta implica y otros aspectos, tales como: la búsqueda de información en diversas fuentes confiables y procesos de reflexión que permitan validar y argumentar el trabajo colaborativo y de equipo centrado en la interacción y reflexión compartida y la participación en debates, procesos de reflexión, análisis de casos y socialización de contenidos expresados en juicios en los que evidencia su capacidad para razonar, justificar y demostrar los hechos para convencer. (Ver Tabla 1)

**Tabla 1.**

Categorías descritas y cantidad de docentes que las eligieron.

Código y cantidad de docentes en elegir estas categorías	Categorías	Descripción
PC (13)	Proceso complejo (PC)	Implica que la argumentación no es un proceso sencillo y que además esta requiere realizar indagaciones
BPDP (21)	Búsqueda y presentación de datos y pruebas (BPDP)	Esta categoría se refiere a realizar indagaciones en diversas fuentes confiables y procesos de reflexiones que permitan validar y argumentar.
TE (21)	Proceso asociado a la comunicación (PAC)	Se refiere al proceso de interacción en el cual se expone establecen juicios, por ello está muy vinculada al razonamiento, los procesos de justificación y la demostración.
AI (8)	Análisis de información (AI)	Da cuenta de los procedimientos que se deben realizar para argumentar, tales como la reflexión, el estudio de caso, los debates y la socialización.

A continuación, se presentan algunas definiciones realizadas por los profesores con relación a la argumentación:

Un proceso complejo que permite recopilar información sobre un hecho, un evento, fenómeno o una situación determinada. Es una metodología de enseñanza y aprendizaje que posibilita el conocimiento de la realidad y la búsqueda de soluciones a problemas determinados. (P5).

“Es la justificación convencional ante situaciones específicas (P3)”.

“Es un procedimiento discursivo donde se fundamenta una opinión o posición respecto a un tema. (P13)”.

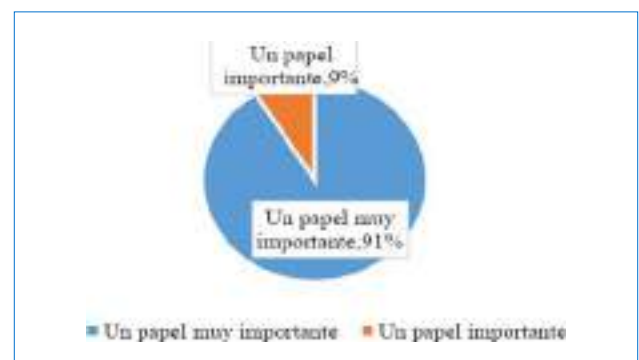
“Es una estrategia en la que los estudiantes pueden expresar de forma oral o escrita sus opiniones o ideas sobre un tema en particular, la misma ayuda a determinar el nivel de juicio y razonamientos de los mismos a la hora de opinar (P25)”.

A partir de estos resultados, se puede observar que la argumentación como estrategia para el desarrollo de competencias está relacionada con el análisis de información; el trabajo que se realiza en equipo para tomar decisiones; la búsqueda y presentación de datos y pruebas disponibles; es un proceso complejo asociado a la comunicación y que, a su vez se relaciona con la justificación y el razonamiento. Dichos resultados se vinculan con la definición realizada por Osborne (2012), quien la concibe

como una actividad verbal, social, racional dirigida a convencer de manera razonable con argumentos. Y, a la vez, con la definición de Aldana (2014) en la cual se destaca el papel de este procedimiento como proceso que genera comunicación entre actores y prácticas de interacción en el proceso educativo y la posibilidad que brinda a los sujetos la capacidad de argumentar, confrontar y justificar según los datos disponibles. De igual manera, se relacionan con los aportes de Toulmin, Rieke, y Janik (1979), quienes expresan la importancia de enseñar actitudes críticas a partir de procesos de razonamiento y argumentación.

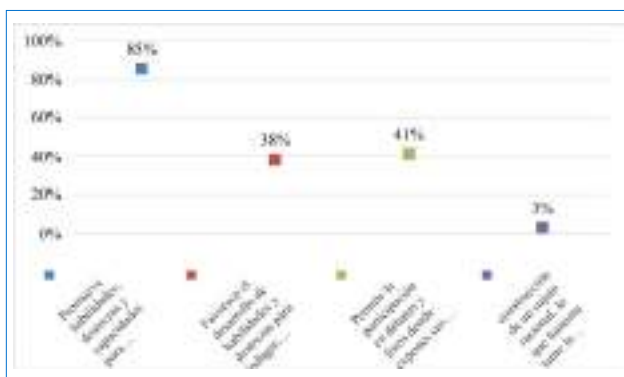
En cuanto al segundo objetivo, cuantificar el nivel de importancia que otorgan los docentes a las estrategias de argumentación para el desarrollo de las competencias fundamentales, el 91% de los docentes admite que las mismas juegan un papel muy importante y solo un 9% la considera importante, tal como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1.** Valoración sobre la importancia de las estrategias de argumentación



Para el objetivo 3, centrado en las creencias y pensamientos que posee el profesorado sobre las ventajas que aporta esta estrategia en sus prácticas, los resultados destacan que el 85% de los profesores afirma que la más significativa es promover habilidades, destrezas y capacidades para convencer de manera razonable y lógica con sus argumentos apoyados y sustentados en datos, seguida con un 41%, que ve la ventaja de exponer sus puntos de vista al permitir la participación en debates y foros. Otro 38% de los docentes consideró ventajoso favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas para indagar, hacerse preguntas, realizar hipótesis, buscar información en diversas fuentes, analizar y reflexionar datos, comprobar resultados y dar conclusiones basadas en datos. Cabe destacar que solo un 3% consideró que una de las ventajas más significativas en la implementación de la estrategia de argumentación es la “construcción de un sujeto racional, lo que fomenta tanto la construcción rigurosa de conocimientos como la formación de ciudadanos democráticos” (ver Figura 2).

**Figura 2.** Ventajas significativas de la argumentación



Tales resultados constatan de manera general que el profesorado del ISFODOSU considera que la argumentación como estrategia es muy importante y que la misma se debe a que una de las ventajas más significativa es que promueve habilidades, destrezas y capacidades para convencer de manera razonable y lógica con sus argumentos apoyados y sustentados en datos. Resultados que bien apoyan los diferentes argumentos expuestos por González (2015); González y Pérez (2012) citando al Programa ECBI; Gallego y Márquez (2015) y Osborne (2012).

## Conclusiones y recomendaciones

Con relación a las concepciones de los docentes del ISFODOSU acerca de la estrategia de argumentación para el desarrollo de competencias fundamentales en la formación docente, se pudo observar que los docentes comprenden de manera general en qué consiste la estrategia de argumentación y la vinculan con la búsqueda de datos, razonamientos, justificación y establecimiento de juicios, así como procesos asociados a la comunicación.

En términos generales, los docentes que respondieron el cuestionario consideran que las estrategias de argumentación son procesos complejos y coinciden en afirmar que juegan un papel muy importante para el desarrollo de las competencias fundamentales ya que una de sus ventajas es que favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para convencer de manera razonable y lógica con sus argumentos apoyados y sustentados en datos.

A partir de los resultados, se recomienda que para el desarrollo e implementación de metodologías que promuevan la argumentación como una estrategia que desarrolle las competencias fundamentales, se debe partir de las características de los estudiantes, el contexto y los resultados de aprendizaje. Además de motivar a los docentes a ampliar sus conocimientos frente a la definición de la argumentación, comprenderla en su totalidad, y posteriormente ser implementada de manera efectiva en los espacios de formación de los futuros docentes del país.

Teniendo en cuenta la importancia de la estrategia de argumentación para el desarrollo de competencias fundamentales, tal como lo plantean los docentes del ISFODOSU que participaron en la investigación, se sugiere fortalecer la implementación de esta estrategia en las diferentes actividades de formación académica en las cuales participan los docentes en formación, así como capacitar a los docentes para definir el rol que deben asumir en el desarrollo de la misma, tal como plantea Conner et al. (2014). Consignas bien definidas, contextos adecuados y las intervenciones de los docentes constituyen los elementos clave para mejorar la capacidad de argumentación de los estudiantes, en este caso, de los futuros docentes.

## Agradecimientos

El equipo de investigación agradece el apoyo financiero recibido por parte de CLACSO e ISFODOSU para la realización de la presente investigación PI-018-2019.

## Referencias bibliográficas

- Aldana, E. (2014). La argumentación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas-The argumentation like strategy of education and of learning of the mathematics. *Revista científica*, 3(20), 37-45. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/download/7687/9477>
- Buitrago Martín, Á. R., Mejía Cuenca, N. M. y Hernández Barbosa, R. (2013). La argumentación: De la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa*, 13(63), 17-39. <https://n9.cl/c96r>
- Conner, A. M., Singletary, L., Smith, R. C., Wagner, P. A. y Francisco, R. T. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 86, 401-429. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-014-9532-8>
- Córdoba, A., Ortega, R. y Rodríguez, H. (2005). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso International. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, p. 665. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309051.pdf>
- Cheyaybar-Kuri, E. y Amador-Bautista, R. (2003). Procesos y prácticas de la formación universitaria. *Pensamiento Universitario*, 93, 211. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a8.pdf>
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Ariel. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24720/Convencer\\_Cros\\_LR\\_2003\\_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24720/Convencer_Cros_LR_2003_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Crujeiras, B. P. y Jiménez Aleixandre, M. (2012). Competencia como aplicación de conocimientos científicos en el laboratorio: ¿Cómo evitar que se oscurezcan las manzanas? *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (70), 19-26. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1830>
- Díaz de Bustamante, J. y Jiménez Aleixandre, M. (1999). Aprender ciencias, hacer ciencias: Resolver problemas en clase. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 20, 9-16. <https://www.grao.com/es/producto/aprender-ciencias-hacer-ciencias-resolver-problemas-en-clase-al0206011>
- Gallego, D. y Márquez, F. (2018). *La indagación como estrategia para la educación STEAM. Guía Didáctica*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/Final%20OEA%20Indagacio%CC%81n.pdf>
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectiva desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU-<https://jabega.uma.es/discovery/fulldisplay/alma991003293199704986/34CBUA-UMA:VU1>
- González, C. A. (2015). *Concepciones y praxis del profesorado 5° a 8° grado de República Dominicana acerca de las prácticas científicas de indagación y argumentación* [Trabajo de Fin de Máster no publicado, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña].
- González, C. A. y Pérez, M. (2012). *Manejo de estrategias y recursos para el desarrollo de los procesos pedagógicos en el área de Ciencias de la Naturaleza en el 7mo Grado de la Escuela República de Guatemala* [Trabajo de grado, Universidad del país vasco]. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17594>



- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2004). *Ordenanza No. 5'2004* que modifica la ordenanza 6'2000 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Santo Domingo, República Dominicana. [http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/LCR/Dominican\\_Republic/TCH/20130508\\_075722.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Dominican_Republic/TCH/20130508_075722.pdf)
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2015). *Plan de Estudio, Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo*. Santo Domingo, República Dominicana. <http://www.isfodosu.edu.do/images/OfertaAcademica/PerfilEgresados/Perfil%20Segundo%20Ciclo%20de%20Primaria.pdf>
- Jiménez-Aleixandre, M. y Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones casuales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 63, 11-18. <https://es.scribd.com/document/468886341/JIMENEZ-ALEIXANDRE-y-PUIG-2010>
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington: *The Education School Project*. [https://www.researchgate.net/publication/274299906\\_Stranger\\_Than\\_Fiction\\_Arthur\\_Levine%27s\\_Educating\\_School\\_Teachers--the\\_Basis\\_for\\_a\\_Proposal](https://www.researchgate.net/publication/274299906_Stranger_Than_Fiction_Arthur_Levine%27s_Educating_School_Teachers--the_Basis_for_a_Proposal)
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09341999000100013](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013)
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015). *Normativa 09-2015*, para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana. <https://n9.cl/novz4>
- Ministerio de Educación República Dominicana (2016). *Diseño curricular del Nivel Primario del Segundo Ciclo*. Santo Domingo, República Dominicana. [http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user\\_upload/archive/curricula/dominicanrepublic/dr\\_upr\\_2014\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user_upload/archive/curricula/dominicanrepublic/dr_upr_2014_spa.pdf)
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). *Memoria Institucional 2016*: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo educativo. Santo Domingo, República Dominicana. <http://memorias.minpre.gob.do/api/documents/596/download>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA* (2006). Programme for International Student Assessment. <https://n9.cl/5dues>
- Osborne, J. (2012). The role of argument: Learning how to learn in school science. En B. J. Fraser, K. Tobin, y C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education*. Dordrecht, Hol.: Springer. [https://www.researchgate.net/publication/278706715\\_The\\_Role\\_of\\_Argument\\_Learning\\_How\\_to\\_Learn\\_in\\_School\\_Science](https://www.researchgate.net/publication/278706715_The_Role_of_Argument_Learning_How_to_Learn_in_School_Science)
- Ruiz, G. (2009). "El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o "lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?". *Estudios pedagógicos*, XXXV (1), 287-299. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100018](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100018)
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>

- Santana Soriano, E. (2020). Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Ciencia y Educación*, 4(2), 117-125. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1715/2249>
- Sanz, M. P. G. y Pedreño, L. R. M. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(1), 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678782.pdf>
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-95182008000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182008000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press [http://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument\\_1.pdf](http://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument_1.pdf)
- Toulmin, S., Rieke, T. y Janik, A. (1979). *An*

*introduction to reasoning*. New York: Macmillan. Versión de Carlos Gutiérrez, C. Virtual Books. <http://www.geocities.com/pro-lenguaje/elemargumtoul.html>

- Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea ediciones, (4), 7-18. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario.%20Calidad%20y%20desarrollo%20profesional.pdf>

#### **Anexo.** Cuestionario:

Concepciones del profesorado del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) acerca de las estrategias de indagación y argumentación para el desarrollo de las competencias fundamentales en la formación de maestros.

Enlace para acceder al cuestionario: [https://drive.google.com/file/d/1MvirrWVhTB5Ec4q\\_gMQU5UKH7SDJ9GUQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MvirrWVhTB5Ec4q_gMQU5UKH7SDJ9GUQ/view?usp=sharing)

# Adaptación y evaluación psicométrica de la escala de Identificación Organizacional con Centros Educativos en estudiantado de ingeniería chileno



**Jorge Maluenda-Albornoz\***  
Universidad San  
Sebastián, Chile  
[jorge.maluenda@uss.clm](mailto:jorge.maluenda@uss.clm)



**Ana B. Bernardo\*\***  
Universidad de Oviedo,  
España  
[bernardoana@uniovi.es](mailto:bernardoana@uniovi.es)



**Alejandro Díaz-Mujica\*\*\***  
Universidad de  
Concepción, Chile  
[adiazm@udec.cl](mailto:adiazm@udec.cl)



**Diego Chacano Osses\*\*\*\***  
Universidad de  
Concepción, Chile  
[chacanistico@gmail.com](mailto:chacanistico@gmail.com)

## *Adaptation and psychometric evaluation of the Organizational Identification scale with Educational Centers in Chilean engineering students*

Recibido: 17 de noviembre de 2021 | Aprobado: 1 de diciembre de 2021

### Resumen

La identificación con la carrera es un factor importante para el compromiso, desempeño y el abandono de los estudios. En la educación en ingeniería se vuelve clave debido al déficit en estas variables. La necesidad de un instrumento actualizado y preciso para su medición motivó la posibilidad de adaptación de la escala de Identificación Organizacional con Centros Educativos (IOCE) para esta población. Así, el objetivo de la presente investigación es mostrar el proceso de adaptación y evaluación llevada a cabo. Para ello, se realizó una investigación instrumental y transversal cuyos participantes fueron 287 estudiantes de ingeniería en una universidad chilena, que testeó 3 modelos potenciales. El mejor ajuste se obtuvo con un modelo que considera 2 factores de primer orden y uno de segundo orden. Además, las medidas de confiabilidad y validez de criterio fueron favorables. Se concluye la utilidad del IOCE para la evaluación del constructo en el estudiantado de ingeniería, teniendo en cuenta adaptaciones en su forma de pesquisa y de la comprensión sobre sus factores.

**Palabras clave:** Identificación, pertenencia, educación en ingeniería, compromiso académico, abandono.

\* Magíster en Política y Gobierno. Profesor asistente, San Sebastián, sede Concepción, Chile. Para contactar al autor: [jorge.maluenda@uss.cl](mailto:jorge.maluenda@uss.cl)

\*\* Doctora en Psicología. Profesora titular, Universidad de Oviedo, España. Para contactar a la autora: [bernardoana@uniovi.es](mailto:bernardoana@uniovi.es)

\*\*\* Doctor en Psicología. Profesor titular, Universidad de Concepción, Chile. Para contactar al autor: [adiazm@udec.cl](mailto:adiazm@udec.cl)

\*\*\*\* Licenciado en Psicología. Universidad de Concepción. Para contactar al autor: [chacanistico@gmail.com](mailto:chacanistico@gmail.com)

## Abstract

*Study program identification is an important factor for the Study Engagement, performance, and abandonment of studies. In engineering education, it becomes key due to the deficit in these variables. The need for an updated and precise instrument for its measurement motivated the present investigation to adapt and evaluate the Organizational Identification with Educational Centers (IOCE) scale for this population. An instrumental and cross-sectional research was carried out whose participants were 287 engineering students at a Chilean university that tested 3 potential models. The best fit was obtained with a model that considers 2 factors of the first order and one of the second order. Furthermore, the measures of reliability and criterion validity were favorable. The usefulness of the IOCE for the evaluation of the construct in engineering students is concluded, considering adaptations in their form of research and the understanding of its factors.*

**Keywords:** *Identification, belongingness, engineering education, study engagement, dropout.*

## Introducción y marco referencial

### 1.1 Identidad organizacional en el contexto educativo

El vínculo entre la identidad del estudiantado y la institución en que cursa sus estudios es un aspecto relevante que considerar para mejorar la experiencia universitaria.

Se ha propuesto que la correspondencia que el estudiantado percibe entre las características académicas de la institución en la que se integran y las características socioeconómicas y culturales del estudiantado que la conforman permiten la adecuada integración socio-académica (Leyton et al., 2012). Por el contrario, el paulatino desapego de los estudiantes frente a su carrera y sus grupos de referencia es un componente importante en el fenómeno del abandono de los estudios (Tinto, 1989).

En cuanto a la teoría de la identidad social, Tajfel (1974) propone que esta se define como la identidad social es el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo de referencia. El núcleo de esta teoría se encuentra en que parte importante del autoconcepto de un individuo se produce por la combinación de su identidad social (saber que pertenece a un grupo), la significación emocional y el valor que tiene para él dicha pertenencia (Scandroglio et al., 2008). La identidad social ocurre cuando el individuo se categoriza positiva o negativamente por pertenecer a un grupo y genera un afecto por el efecto de ser consciente de su pertenencia al grupo (Mercado y Hernández, 2010).

Un concepto que ha adquirido valor por su pragmatismo y aplicabilidad es el de identidad organizacional. Su conceptualización fue planteada por primera vez por Ashforth y Mael basándose en los postulados de la teoría de la identidad social (Ashforth y Mael, 1989). La identidad organizacional involucra la percepción de un vínculo o lazo psicológico de un individuo con la organización, lo que implica la percepción de tener similares creencias, propósitos, objetivos y/o ideas que la organización (Álvarez et al., 2014; Rocha y Böhr, 2003). Otros autores han propuesto que la identidad organizacional incluiría el grado en que las personas unen su sentido del yo con el de un grupo, piensan de sí mismos y del grupo en términos similares y se definen a sí mismos en términos de su membresía (Tyler y Blader, 2000).

En resumen, el estudiantado se siente perteneciente a una organización cuando comparte su cultura y valores, siente deseos de permanecer, se percibe aceptado, valorado y forma parte en las actividades de grupo. De ahí que, la máxima pertenencia ocurre cuando el individuo expresa su voluntad para participar conscientemente de un grupo u organización (Capello, 2015). Esto implica que, las personas que integran su self con el sentido colectivo, manifiestan un cambio en su identidad y, como consecuencia, cambian la forma en como experimentan y se relacionan con una organización (Tyler y Blader, 2000). De este modo, las personas pertenecientes se definen a sí mismas, en parte, por los mismos atributos que definen a la organización de referencia (Boros y Curseu, 2012).



En la operacionalización de los conceptos existen diferencias sustantivas entre la identidad social y la identificación organizacional. En primer lugar, la identidad organizacional incluye a grupos interactivos a diferencia de la identidad social que contempla el grupo como construcción mental (Henry et al., 1999). En segundo lugar, la identidad organizacional alude a procesos intra-grupales mientras que, la social, a procesos intra e intergrupales. Por último, la identidad social es entendida como variable dicotómica (pertenecer o no a un grupo) (Turner, 1975), mientras que, la identificación organizacional se mide como una variable continua (Hinkle, et al., 1989).

En el contexto educativo, la identificación organizacional, o identificación con la organización educativa, ocurriría cuando el estudiantado percibe una alta alineación entre sus valores y los valores de la organización (Ashforth y Mael, 1989; Capello, 2015). En consecuencia, el estudiantado se percibe en estrecha conexión con su institución, facultad y/o escuela (Torres y Solberg, 2001). La identificación organizacional también ha sido descrita por Leyton et al. (2012) como la sintonía del estudiantado respecto de los valores e identidad de una institución, además de sentirse ajustado al entorno social y académico.

Adicionalmente, implica sentirse un miembro importante y respetado en su propio entorno de estudios (Alkan, 2014) donde el sentido de pertenencia se produce a partir del juicio sobre el ajuste del estudiantado al nuevo escenario universitario, basándose en el sentido de afiliación e identificación con la comunidad universitaria (Hoffman et al., 2003).

Los estudiantes se sienten atraídos por las instituciones y los individuos cuando perciben que tienen características similares a las suyas con las cuales compartir sentimientos, opiniones y valores, lo que puede influir en su vinculación permanente con la institución.

Por otra parte, para el estudiantado universitario la carrera que estudian y el grupo con el que se relacionan es una de las categorías sociales más importantes, lo que contribuye a la construcción de su identidad social y, en gran medida, define su vida (Yáñez, et al., 2006). Cuando el estudiante

se siente perteneciente a su carrera, siente que tiene una participación valiosa, ya que mantiene relaciones con sus pares y percibe preocupación de parte de los académicos hacia su persona (Hoffman et al., 2003).

Por el contrario, la desidentificación ha sido definida como un estado afectivo en que los estudiantes no se sienten pertenecientes a su centro de estudio ni lo valoran, tampoco se sienten aceptados por los demás miembros de la organización, lo que podría influir en su nivel de compromiso e incluso generar desconfianza hacia la institución y sus miembros.

En investigaciones previas de tipo asociativo-predictivo en estudiantado universitario, se ha observado que la identificación organizacional es un predictor fuerte para el compromiso académico (Di Battista et al., 2014; Finn, 1993; Wilkins et al., 2016). Esta tiene un efecto sobre el compromiso con su institución, lo que estimula al estudiantado a participar en las actividades, a trabajar más por las metas colectivas y apoyar más a sus pares. Además, los estudiantes adquieren conductas más identitarias como vestir logos e insignias (Boros y Curseu, 2012). También se ha observado que los estudiantes que se sienten pertenecientes a una comunidad de aprendizaje manifiestan mayores niveles de apoyo percibido de los pares y profesores, de comprensión empática de sus docentes, de comodidad en el aula y mayor sentido de pertenencia a la carrera que estudian (Hoffman et al., 2003). Adicionalmente, se ha reportado que el conocimiento de la “marca universidad” y el prestigio de esta marca se relaciona con la identificación del estudiantado con la misma. A su vez, los estudiantes que manifiestan sentirse identificados, perciben su futuro entrelazado con la universidad, lo que los impulsa a realizar acciones que apoyen a la universidad (Balaji, et al., 2016).

En el estudiantado universitario de origen socioeconómico vulnerable, una investigación cualitativa mostró que estos perciben que las diferencias económicas y sociales con sus compañeros (discrepancia identitaria) se transforman en barreras para su integración, vínculo social y sentido de pertenencia al grupo (Leyton et al., 2012).

Por otro lado, en un estudio asociativo-predictivo en estudiantado universitario se observó que el sentido de pertenencia a la carrera y el compromiso académico fueron predictores directos y negativos de la intención de abandono de los estudios (Alkan, 2014).

El vínculo que ha sido descrito entre el sentido de pertenencia y el compromiso académico adquiere relevancia adicional, debido a la relación entre este último y variables fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje como son el desempeño académico (Maluenda et al., 2021<sup>a</sup>; Maluenda-Albornoz et al., 2021) y el abandono de los estudios (Díaz-Mujica et al., 2018; Maluenda et al., 2020; Maluenda et al., 2021).

En el contexto de educación en ingeniería en Chile existe la preocupación por el bajo compromiso de los y las estudiantes con sus estudios y asociado a ello, altas cifras de abandono de los estudios, especialmente en algunas especialidades (Díaz-Mujica et al., 2018; Esteban, et al., 2017; Pérez et al., 2017). Además, existe escasa investigación que asocie resultados vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación organizacional, en estudiantado de ingeniería.

Como ya se ha mencionado, la investigación en torno a la importancia de la identificación con la organización educativa ha sido escasa en el contexto de la educación en ingeniería. Una razón para ello es la falta de instrumentos actualizados y pertinentes a las particularidades de este tipo de población. Por estas razones, el objetivo de la presente investigación consiste en mostrar el proceso de evaluación llevado a cabo a las propiedades psicométricas del IOCE para su uso con estudiantado de ingeniería.

## 1.2 Medición de la identidad organizacional en el contexto universitario: La escala de identificación organizacional de Cheney

La escala utilizada más ampliamente para investigar la identificación organizacional es el Organizational Questionnaire, desarrollado por Cheney (1982), constituyendo la primera operacionalización del concepto de identificación organizacional. Este se compone de tres dimensiones: a) Membresía, o el grado en que el autoconcepto de las personas está vinculado a la organización; b) Lealtad, o el

apoyo y defensa que los empleados hacen de la organización; y c) Similitud, o la percepción de metas e intereses compartidos con otros integrantes de la organización (Yáñez et al., 2006). El estudio original encontró que la escala tenía una estructura unidimensional y presentaba un alto índice de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

Gautam et al. (2004) desarrollaron una versión abreviada de 8 ítems de la escala de identificación organizacional encontrando adecuados índices de ajuste para el modelo unidimensional ( $\chi^2= 45.23$ , d.f.=20,  $p<0.01$ ; RMSEA=0.05; CFI=0.97) y cargas factoriales que fluctuaron entre 0.30 y 0.74 (Gautam et al., 2004).

Previamente, una investigación realizada con 724 estudiantes universitarios, Yáñez et al. (2006) adaptaron y evaluaron los índices de validez y confiabilidad de la escala abreviada por Gautam (Gautam et al., 2004) para ser utilizada en el contexto educativo chileno. El proceso de adaptación de la escala abreviada de Identificación Organizacional con Centro Educativos (IOCE) se realizó a través de dos fases: a) Evaluación de las propiedades psicométricas de la escala; b) Validez convergente de la escala en contraste con la escala de confianza hacia los docentes. Se utilizó Análisis Factorial Exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Varimax, considerando autovalores mayores que 1 para establecer el número de factores a retener. El análisis arrojó 1 factor que explicó el 41,3% de la varianza y una confiabilidad de 0.80 a través del Alfa de Cronbach, y se encontró una correlación positiva y significativa entre el IOCE y la Escala de Confianza hacia los Docentes. El cuestionario quedó conformado por 8 ítems que se responden en una escala Likert de 1 a 7 donde 1 equivale al máximo desacuerdo y 7 equivale al máximo acuerdo (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Propiedades psicométricas por ítem del IOCE

Ítem	Correlación inter-escala	Carga factorial
1. Son muy similares mis valores y los valores que predominan al interior de mi carrera.	0.55	0.69
2. Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: "Realmente me siento formando parte de la carrera que estoy estudiando".	0.61	0.75
3. Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.	0.51	0.66
4. Siento que tengo mucho en común con los estudiantes de mi carrera.	0.51	0.65
5. Siento que tengo poco en común con los docentes de mi carrera.	0.44	0.57
6. Encuentro difícil estar de acuerdo con quienes dirigen la carrera sobre los criterios que utilizan para nuestra formación profesional.	0.43	0.56
7. Encuentro difícil identificarme con el lugar donde estoy estudiando.	0.53	0.67
8. No recomendaría a un amigo estudiar donde yo estudio.	0.44	0.57

## 2. Método

### 2.1 Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta de 287 estudiantes de ingeniería, 58,82% hombres y 41,17% mujeres pertenecientes a las 14 áreas de especialidad y a diferentes años de la carrera de ingeniería de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Chile. La media de edad de los participantes fue 21,57 años y su desviación típica 1.98 años. La muestra equivale al 25,52% del total de la población de estudio.

### 2.2 Diseño y procedimiento

El estudio se realizó con un diseño de tipo instrumental, realizado en un corte transversal de tiempo (Ato et al., 2013). El muestreo fue de tipo accidental considerando que se realizó el levantamiento de datos con el estudiantado disponible el día de la evaluación en las salas de clases.

Se realizó una revisión de contenido y lingüística del IOCE en función de su adecuación para el contexto de educación en ingeniería. Para ello, se realizaron entrevistas cognitivas con 5 estudiantes de ingeniería que consistieron en: a) contestar el instrumento, b) evaluar aquellos ítems que representaran alguna complejidad de comprensión, c) proponer mejoras específicas en su redacción. Luego, se solicitó a profesionales especialistas en educación en ingeniería (2 psicólogos y 2 académicos ingenieros) revisar la orientación y adecuación de los ítems para este tipo de estudiantado. A partir de estas dos etapas, se sugirieron algunas modificaciones (Tabla 2). Además, se les solicitó evaluar criterios éticos: a) Existencia de elementos ofensivos (raza, sexo, nivel económico, etc.) y b) Presencia de estereotipos. En este aspecto, los jueces fueron unánimes en señalar la no existencia de estos problemas. También se utilizó un criterio de contenido basado en a) ítems muy generales, b) redundancia entre ítems, c) afirmaciones poco claras, d) dimensiones no

relevantes al constructo, e) ítems poco pertinentes al constructo, f) los ítems no cubren todos los aspectos relevantes del constructo y g) existencia de sesgo de deseabilidad social. Al respecto, los jueces estuvieron de acuerdo en la existencia de carencias vinculadas a los ítems d y e, razón por la que se emprendieron modificaciones que se detallan en la sección de resultados. Los demás aspectos fueron considerados adecuados de manera unánime.

Posteriormente, se evaluó la validez de constructo del IOCE a partir de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con método de estimación de factores ML. El procedimiento consistió en analizar la matriz de correlaciones y las cargas factoriales de los ítems, cuyo criterio de calidad es que sean significativas iguales o mayores a 0.40 (Hu et al., 1999). Además, se evaluaron los índices de ajuste a partir de valores de Chi-cuadrado no significativo  $p \geq 0.05$  (Hu et al., 1999), Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA) menor de 0.08, Índice de Ajuste Comparativo (CFI) e Índice Tucker-Lewis (TLI) mayores de 0.90 (Hair et al., 2014).

La evaluación de la validez de criterio se realizó contrastando el puntaje global de la escala respecto de la intención de abandono y de permanencia en la carrera reportada donde una correlación baja equivale a un  $r < 0.03$ , una correlación moderada fluctúa entre 0.3 y 0.5 y una correlación alta equivale a  $r > 0.05$ .

Por último, se evaluó la confiabilidad del instrumento en relación a la escala global a través del índice Alfa de Cronbach y el índice Omega de McDonald's (Hu et al., 1999). Se utilizó este segundo indicador debido a que, tal como se ha indicado en la literatura, se prefiere el índice Omega debido a que su calidad no se ve afectada por la cantidad de ítems del cuestionario y el volumen de la muestra, pudiendo ser utilizado sin problemas con variables no continuas a diferencia del coeficiente Alfa (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

### 2.3 Recolección de datos

Los participantes fueron seleccionados mediante la gestión de los jefes de carrera. Estos facilitaron los permisos y gestionaron las aplicaciones en las mismas salas de clase donde tienen actividades regularmente. Las evaluaciones se realizaron antes

del inicio de clases, a través de cuestionarios en papel previa firma del consentimiento informado que incorporó todos los aspectos éticos necesarios para la investigación en ciencias humanas. No se dio ningún incentivo por participar. La información fue recolectada durante los meses de agosto y septiembre del año 2019 (segundo semestre académico en Chile).

## 3. Resultados

### 3.1. Adaptación de ítems

La entrevista cognitiva con las y los estudiantes y la evaluación de los jueces trajo como resultado una serie de recomendaciones de mejora para el instrumento. Estas recomendaciones fueron evaluadas en función de la coherencia teórica de los ítems a modificar y en cuanto a los resultados psicométricos obtenidos previamente (Yáñez et al., 2006). La comparativa entre los ítems originales y los ítems que permanecen se puede observar en la Tabla 2.

Al respecto, se optó por reemplazar en el reactivo 6 la palabra “lugar” por la palabra “carrera”. Esto porque “lugar”, fue entendido por el estudiantado con relación al espacio físico más que en función del espacio social y psicológico que involucra la carrera. Además, se decidió eliminar los ítems 6 y 8 del instrumento original. En el primer caso, debido a que, a juicio de los evaluadores, el ítem reflejaría mejor la percepción de consenso respecto de la capacidad para la toma de decisiones en la carrera que un sentido de identificación con los valores y creencias de la carrera. En el segundo caso, se argumentó que la recomendación de estudio a un tercero podría estar vinculada con una serie de factores distintos de la identificación con la carrera como son la organización, la infraestructura y tecnología, el costo del arancel, entre otros. Estos dos ítems coinciden, además, con aquellos que obtuvieron más baja carga factorial y correlación inter-escala en el estudio original (Yáñez et al., 2006).

Por otra parte, se sugirió incorporar un ítem que se refiriera directamente al sentido de pertenencia. Por esta razón, se incorporó el ítem “Me siento perteneciente a la carrera que estoy estudiando” con la finalidad de atender a esta solicitud.



La nueva propuesta fue analizada por el equipo de investigación con la finalidad de verificar su ajuste conceptual respecto del constructo a evaluar.

Al respecto, se propuso el análisis de 3 modelos distintos que tendrían potencial de ajuste tanto conceptual como estadístico: a) El modelo original conformado por un solo factor; b) Un modelo conformado por dos factores, Identificación con los valores de la carrera (I.V.C) y Sentido de pertenencia a la carrera (S.P.C); c) Un modelo de segundo orden donde los factores serían los mismos que en el caso b, pero donde además se evaluaría la existencia de un factor de orden superior (I.C).

**Tabla 2.** Ítems originales v/s ítems modificados

Ítem modificado	Ítem original
1. Son muy similares mis valores y los valores que predominan al interior de mi carrera.	1. Son muy similares mis valores y los valores que predominan al interior de mi carrera.
2. Siento que tengo mucho en común con los estudiantes de mi carrera.	2. Siento que tengo mucho en común con los estudiantes de mi carrera.
3. Siento que tengo poco en común con los docentes de mi carrera.	3. Siento que tengo poco en común con los docentes de mi carrera.
4. Encuentro difícil identificarme con la carrera que estoy estudiando.	4. Encuentro difícil identificarme con el lugar donde estoy estudiando.
5. Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: "Realmente me siento formando parte de la carrera que estoy estudiando".	5. Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: "Realmente me siento formando parte de la carrera donde estoy estudiando".
6. Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.	6. Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.
7. Me siento perteneciente a la carrera que estoy estudiando (ítem nuevo).	7. Encuentro difícil estar de acuerdo con quienes dirigen la carrera sobre los criterios que utilizan para nuestra formación profesional (ítem eliminado).
-	8. No recomendaría a un amigo estudiar donde yo estudio (ítem eliminado).

Las dos últimas propuestas distinguirían entre los ítems relacionados con el sentir un vínculo con las ideas, creencias y valores de la carrera (Álvarez et al., 2014; Rocha y Böhr, 2003) y aquellos relacionados con percibirse miembro de la carrera (Mercado y Hernández, 2010) lo que a juicio de los autores

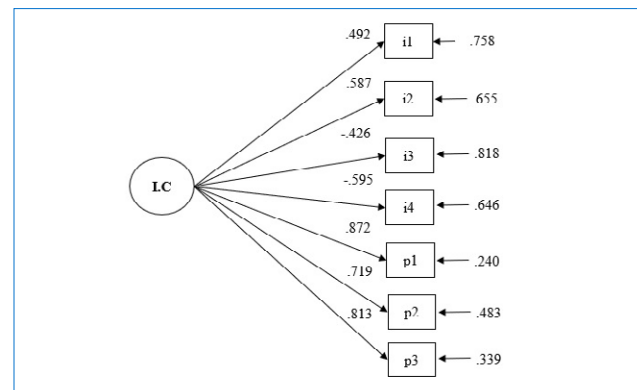
de este artículo corresponden a subdimensiones distintas de la identificación con la organización (carrera).

### 3.2 Resultados Análisis Factorial Confirmatorio

Se testaron los 3 modelos que desde el punto de vista teórico y estadístico suponían potencial de ajuste. El primer modelo testeado consistió en considerar todos los ítems como parte de un solo factor de modo idéntico a la propuesta original (Yáñez et al., 2006). Este mostró un ajuste aceptable a partir del índice RMSEA  $<.08$  (95% IC: .130-.184) y valores en los índices CFI (.874) y TLI (.811) con valores fuera de los márgenes aceptados por la literatura (Hair, et al., 2014). Las cargas factoriales fluctuaron entre .426 y .872 superando la recomendación de la literatura (Figura 1). El índice  $\chi^2$  y su corrección a través del ratio  $\chi^2/g$  (8.02) también estuvieron fuera de los límites recomendados por la literatura (Hair, et al., 2014).

#### Figura 1.

Configuración factorial del IOCE para el modelo de 1 factor



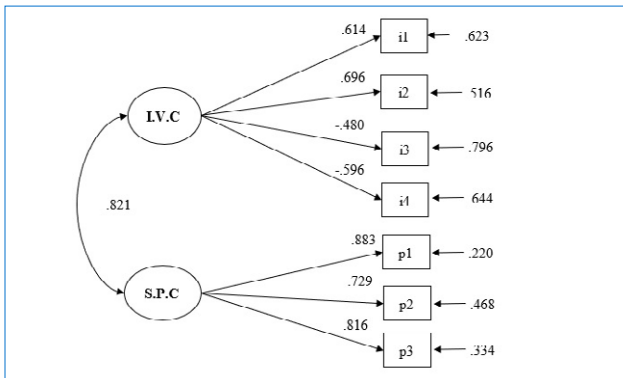
El segundo modelo, consistió en agrupar en un primer factor las variables n°1 a la n°4 debido a su vinculación teórica coherente con la idea de sentido de identificación del estudiante con la carrera, es decir, la percepción de un vínculo entre las creencias y valores del estudiantado y aquellas que la carrera representa. El segundo factor se conformó con los ítems n°5 al n°7, unidos conceptualmente por la idea de pertenencia o, en otras palabras, la percepción de membresía en la carrera (sentirse parte).

Este mostró un ajuste aceptable a partir del índice RMSEA  $<.08$  (95% IC: .116 -.172) y del índice CFI

(.902) (Hair, et al., 2014). Por su parte, tanto el índice TLI (.842) como  $\chi^2$  y el ratio  $\chi^2/\text{gl}$  (7.42) se mostraron fuera de los márgenes aceptados por la literatura (Hair, et al., 2014). Las cargas factoriales para el factor uno, fluctuaron entre .480 y .696, y para el factor 2 entre .729 y .883 (Figura 2).

**Figura 2.**

Configuración factorial del IOCE para el modelo de 2 factores.



El último modelo testeado consideró como factores de primer orden la Identificación con los Valores de la Carrera (ítems del 1 al 14) y el Sentido de Pertenencia a la Carrera (ítems del 5 al 7) de forma idéntica al modelo anterior. Adicionalmente, se testeó la existencia de un factor de segundo orden (Identificación con la carrera). Este modelo mostró un buen ajuste en el índice RMSEA <.05 (95% IC: .121 - .180). El ajuste en los índices CFI (.915), TLI (.901) y el ratio  $\chi^2/\text{gl}$  (4.02) estuvo dentro del rango de valores aceptable. El único valor fuera del margen sugerido por la literatura fue  $\chi^2$  (Hair, et al., 2014). Sin embargo, es relevante indicar que  $\chi^2$  tiende a desajustarse con muestras de gran tamaño. Las cargas factoriales para el factor uno,

**Tabla 3.**

Correlación de la escala global y el factor S.P.C

		I.V.C	S.P.C	I.C	Int. Abandono	Int. Permanencia
<b>I.V.C</b>	R de Pearson	-	-	-	-	-
	Valor p	-	-	-	-	-
<b>S.P.C</b>	R de Pearson	.594	-	-	-	-
	Valor p	P<.001	-	-	-	-
<b>I.C</b>	R de Pearson	.889	.897	-	-	-
	Valor p	P<.001	P<.001	-	-	-
<b>Int. Abandono</b>	R de Pearson	-.306	-.505	-.456	-	-
	Valor p	P<.001	P<.001	P<.001	-	-
<b>Int. Permanencia</b>	R de Pearson	.377	.593	.546	-.626	-
	Valor p	P<.001	P<.001	P<.001	-	-

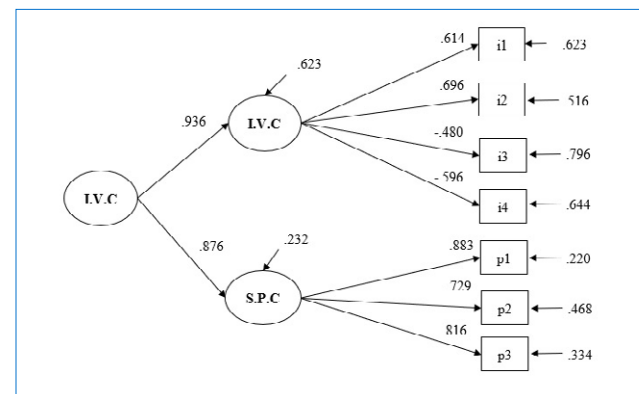
fluctuaron entre .480 y .696 para el factor 1 y para el factor 2 entre .729 y .883 (Figura 3).

### 3.3 Confiabilidad

La evaluación de la confiabilidad del instrumento se realizó a través de dos medidas: el índice Alfa de Cronbach y el índice Omega de McDonald's. Los valores obtenidos para la escala global (I.C) reflejan altos índices de confiabilidad ( $\omega=.839$ ;  $\alpha=.836$ ). En el caso del factor I.V.C, los datos muestran un valor más bajo pero dentro del rango aceptable ( $\omega=.690$ ;  $\alpha=.678$ ). Por último, en el caso del factor S.P.C, se observa una alta confiabilidad ( $\omega=.849$ ;  $\alpha=.852$ ).

**Figura 3.**

Configuración factorial del IOCE para el modelo de segundo orden.



### 3.4 Validez de criterio

El análisis de la validez de criterio del instrumento mostró una correlación moderada del factor I.V.C respecto de la intención de abandono y de permanencia en la carrera. Por su parte, tanto la escala global como el factor S.P.C mostraron una correlación fuerte con ambos criterios (Tabla 3).

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue mostrar el proceso de evaluación de las propiedades psicométricas del IOCE para su uso con estudiantado de ingeniería. Para cumplir con este se llevó a cabo, en primer lugar, la adaptación de contenido del instrumento para ingeniería y, en segundo lugar, el testeo de tres modelos que tanto en términos teóricos como estadísticos mostraban potencial de ajuste.

La adaptación de contenidos realizada llevó al retiro de 2 ítems y a la incorporación de un nuevo ítem, para luego testear los modelos potenciales. La extracción y adición de ítems tuvo sustento en el análisis de los jueces y, posteriormente, de los autores del presente artículo, quienes consideraron que los ítems 6 y 8 no se ajustaron apropiadamente al contenido propio de los constructos a evaluar (identificación y pertenencia). De este modo, el instrumento quedó conformado por ítems vinculados directamente con estos dos grandes componentes incorporados en el proceso de identificación de un individuo con su organización educativa.

El testeo de un modelo de un solo factor se sustentó en la propuesta teórica inicial de Cheney (1982) que condujo a la construcción del IOCE desarrollada por Yáñez et al., (2006). Este supone la existencia de un factor latente que explica el sentido de identificación de las y los estudiantes con la organización educativa a partir del total de los ítems considerados en el instrumento.

En la presente investigación los resultados obtenidos no permiten dar respaldo satisfactorio a este modelo, siendo el que peor ajuste muestra de los tres modelos testeados. Tal como se indicó previamente, desde el punto de vista teórico, parece existir un conjunto de ítems asociados al sentido de identificación con los valores de la carrera (I.V.C), es decir, cuán afines perciben las y los estudiantes sus propios valores con los que reconoce en su carrera. Otro conjunto de ítems apunta directamente al sentido de pertenencia a la carrera, es decir, el grado en que el estudiantado se siente parte de la carrera que cursa.

El testeo de un modelo de dos factores se sustentó en lo antes señalado asumiendo la presencia de estos dos factores (I.V.C, ítems 1 al 4; S.P.C, ítems

5 al 7). A partir del primer factor, se pretendía dar cuenta del enlace psicológico dado por la percepción que tiene un individuo de compartir las creencias, propósitos, objetivos y/o ideas de la carrera (Álvarez et al., 2014; Rocha y Böhr, 2003). El segundo factor se encontraría relacionado con el sentido de pertenencia de las y los estudiantes a la carrera. Con este factor se intenta capturar la percepción de membresía, o el sentirse parte de la carrera (Mercado y Hernández, 2010) respecto de I.V.C.

En el segundo modelo testeados tanto los índices de ajuste como las cargas factoriales mejoraron su desempeño respecto del modelo anterior. Sin embargo, los valores de TLI,  $\chi^2$  y el ratio  $\chi^2/\text{gl}$  mostraron valores fuera del rango sugerido por la literatura.

El tercer modelo testeados asumió los cambios anteriormente señalados, contemplando dos factores nítidamente distinguibles asociados a la identificación con los valores de la carrera (I.V.C) y el sentido de pertenencia a la carrera (S.P.C). Además, contempló el factor latente inicialmente propuesto por Yáñez et al., (2006) y presente también en la propuesta original de Cheney, pero esta vez, entendido como un factor de segundo orden que surge de los dos factores anteriormente descritos. De este modo, en términos conceptuales, la Identificación con la Carrera (I.C) se comprende como un factor latente de segundo orden compuesto por la Identificación con los Valores de la Carrera (I.V.C) y el Sentido de Pertenencia a la Carrera (S.P.C) como factores de primer orden.

En este caso, tanto los índices de ajuste como las cargas factoriales mostraron buen ajuste con excepción de  $\chi^2$ . Sin embargo, como ya se ha comentado, este índice suele desajustarse cuando existen muestras de gran tamaño (Hair, et al., 2014). El ratio  $\chi^2/\text{gl}$ , medida utilizada para complementar  $\chi^2$ , mostró un valor aceptable.

Este conjunto de resultados refleja un mejor ajuste que los modelos predecesores, no solo en torno a el ajuste estadísticos, sino que, también, en cuanto al modelo teórico implícito, que permitiría una explicación más clara, precisa y detallada de las mediciones realizadas con el instrumento.

De este modo, en términos conceptuales, se entiende que la Identificación con la Carrera, es decir, el enlace psicológico que existe entre el o la estudiante y su carrera - recogido a partir del factor de segundo orden I.C – contiene dos subcomponentes: la Identificación con los Valores de la Carrera (I.V.C) dado por la percepción de coherencia entre ideas, valores y objetivos entre el o la estudiante y su carrera; y el Sentido de Pertenencia a la Carrera (S.P.C) dado por la percepción de “ser parte” o miembro valorado de la carrera que se estudia.

En cuanto al testeo de la confiabilidad del instrumento, se observó que tanto los valores obtenidos a partir del índice Alfa de Cronbach como del índice Omega de McDonald's fueron elevados, superando la recomendación entregada en la literatura que sugiere confiabilidades mayores a .60 (Hu et al., 1999). La confiabilidad por factor fue mejor en el subcomponente S.P.C. Con todo, los indicadores muestran confiabilidad en este instrumento, resultado coherente con la investigación original (Yáñez et al., 2006).

En cuanto a la validez de criterio, se observó una correlación negativa mediana entre el puntaje global de la escala y la intención de abandono de la carrera. Este resultado demuestra coherencia con la investigación previa con universitarios donde se ha observado una relación negativa mediana entre estos constructos (Alkan, 2014) y, específicamente, con estudiantado de ingeniería chileno (Maluenda, et. al, 2021<sup>a</sup>; Maluenda-Albornoz et al., 2021).

A raíz de todos los resultados presentados, es posible concluir que el instrumento muestra propiedades psicométricas ajustadas para un modelo que incluye 2 factores de primer orden y un factor de segundo orden, para su uso con estudiantado de ingeniería. Sin embargo, habrá que profundizar en la investigación al respecto que permita refinar el instrumento para mejorar los indicadores presentados, sobre todo, en cuanto al alcance de una mayor confiabilidad.

Una debilidad importante de esta investigación es la captura de una muestra que refiere a una sola institución universitaria, lo cual, plantea la necesidad de investigación futura que permita establecer conclusiones de mayor alcance en cuanto a la

generalización para la población de estudiantes de ingeniería.

La contribución principal de este artículo es la obtención de las propiedades psicométricas en esta población a partir de un análisis teórico y empírico robusto. Esto permitirá no solo la investigación ulterior, sino que también la disponibilidad de una herramienta de medición del proceso de identificación de las y los estudiantes de ingeniería con su carrera que favorezca la evaluación del estado de los y las estudiantes en esta materia, además de la evaluación de procesos de intervención y mejoramiento de la experiencia universitaria. Por último, el presente artículo contribuye a la actualización de la investigación en esta materia.

### 5. Agradecimientos/Reconocimientos

Este trabajo de investigación fue realizado con aportes de la beca de doctorado nacional de CONICYT: CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2018-21180223.

### Referencias bibliográficas

- Alkan, N. (2014). Humor, loneliness and acceptance: Predictors of university drop-out intentions. *Precedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 1079–1086. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.278>
- Álvarez, A., Ionela, A., Irene, M., Marrero, T., Mas, L. y Muñoz, M. (2014). Identificación Organizacional y Satisfacción Laboral: Diferencia entre Empresas Públicas y Privadas. *REIDOCREA*, 3(5), 34–40.
- Ashforth, B. E. y Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Aca*, 14(1), 20–39.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3 (octubre)), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balaji, M. S., Kumar, S. y Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Bussiness Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.017>



- Boros, S. y Curseu, P. L. (2012). To be or not to be ... identified. Explorations of students' (dis)identification in a Romanian university. *Psihologia Resurselor Umame*, 10(1), 57–69.
- Capello, H. (2015). La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(2), 33–53.
- Cheney, G. (1982). *Organizational identification as process and product: A field study*. Unpublished master's thesis, Purdue University.
- Di Battista, S., Pivetti, M. y Berti, C. (2014). Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Soc Psychol Educ*, 17, 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9255-9>
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H. y Pérez-Villalobos, M. (2018). *Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad*. In Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. (pp. 213–222). Panamá City.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E. y Cervero, A. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, (10), 75–81.
- Finn, J. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington.
- Fredricks, J. y Mccolskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In C. Christenson, S. Reschly, A., Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 763–782). New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Gautam, T., Van Dick, R. y Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 301–315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00150.x>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Ed). Edinburg Gate: Pearson.
- Henry, K., Arrow, H., y Carini, B. (1999). A tripartite model of group identification. Theory and Measurement. *Small Group Research*, 30(5), 558–581. <https://doi.org/10.1177%2F104649649903000504>
- Hinkle, S., Taylor, L., Fox-cardamone, L. y Crook, K. (1989). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, 28, 305–317. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1989.tb00874.x>
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. y Salomone, K. (2003). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227–256. <https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>
- Hu, L., Bentler, P. M. y Hu, L. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad En La Educación*, (37), 61–97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Bernardo, A. y Díaz-Mujica, A. (2021). Correlatos conductuales del compromiso académico en estudiantes de ingeniería chilenos. *Trilogía*, 13(24). <https://doi.org/10.22430/21457778.1754>

- Maluenda, J., Varas, M., Riffo, M. y Díaz, A. (2021a). Predictores socio-académicos del Study Engagement en estudiantes de primer año de ingeniería. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 47(1), 235-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100235>
- Maluenda-Albornoz, J., Gutiérrez, A. B., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., Infante-Villagrán, V. y Díaz-Mujica, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes universitarios chilenos. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(2), 81-91. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp81-91>
- Maluenda, J., Varas, M., Díaz, A. y Bernardo, A. (2020). Propiedades psicométricas del University Student Engagement Inventory en estudiantes de ingeniería chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEP*, 4(57), 77-90. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.06>
- Maluenda, J., Moraga, F. y Díaz-Mujica, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimblu*, 14(1), 81-94. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35876>
- Maluenda, J. y Pérez, M. V. (2018). *Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería*. In Octava Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Panamá City.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B. y Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, (53), 229-251.
- Pérez, M., Cobo, R., Matos, L., Hernández, H., Del Valle, M. y Díaz-Mujica, A. (2017). *Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y la intención de abandonar los estudios en estudiantes de primer año*. In VII CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Rocha, M. y Böhr, M. (2003). Tres dimensiones del compromiso organizacional: Identificación, membresía y lealtad. *Ajayu*, 2(1). <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v2n1/v2n1a8.pdf>
- Scandroglio, B., López, J. y Carmen, S. J. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Pisothema*, 20(1), 80-89.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 35-51.
- Torres, J. y Solberg, S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-55. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Turner, J. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 5-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ejsp.2420050102>
- Tyler, T. y Blader, S. (2000). *Cooperation Groups: Procedural Justice, Social Identity and Behavioral Engagement*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D. y Balakrishnan, M. (2015). Studies in Higher Education The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>

Yáñez, R., Perez, M. V. y Ahumada, L. (2006). Adaptación y validación de una escala de identificación organizacional con centros de estudio. *Paideia*, (41), 65–76.

## Notas bibliográficas

# Reseña del libro Manuel Maceiras en Santo Domingo. La escritura científica. Wilfredo Mora García (2020). Editora 12 de Octubre. 79 páginas.



**Rafael Bello Díaz\***  
Universidad Autónoma de  
Santo Domingo (UASD)  
[rbello@ucsd.edu.do](mailto:rbello@ucsd.edu.do)

Esta obra breve y densa, intitulada *Manuel Maceiras en Santo Domingo. La escritura científica*, constituye un ensayo sobre hermenéutica, como pocos. En realidad, representa una aventura sobre la realidad de los docentes con vocación de practicar la investigación y de ejercer la práctica escritural, a través de dar vida a sus notas de cátedras, sus informes académicos, diarios, escribir conferencias, y, más aún, publicar libros.

Es de la autoría del profesor Wilfredo Mora García, un antropólogo e investigador de temas actuales del hombre moderno. Desde hace unos años que el profesor Mora García ha venido atisbando el fuego sobre la escritura de los docentes dominicanos para que sean reconocidos en los medios intelectuales, partiendo de la premisa de que el profesor universitario tiene que escribir, sin importar la situación de la docencia que lleva a cabo. Porque, de acuerdo al estilo posmoderno, la escritura está íntimamente ligada a los docentes, a la disciplina que ellos representan. Todavía el profesor universitario no se entregue a esos “ejercicios íntimos” de estudio, de análisis de textos que le lleve a construir coherencias de la realidad, todavía no recurra de forma consciente y voluntaria a la elaboración de resúmenes con fines de investigación, de publicación, la labor de la enseñanza universitaria le ha de generar conocimientos especializados que trasponen el

primer docente en el investigador constructor de hipótesis deductivas y generales. Aun cuando enseñar tiene el aspecto de dogma, el tiempo de la investigación está empezando a cambiar esa práctica y el maestro tiene que escribir.

Pero, ¿cuándo la escritura logra adoptar eso que puede ser interpretado como estilo posmoderno de la docencia universitaria?, ¿cuándo se vuelve una experiencia cotidiana, sin que constituya una actividad sorprendente que exija explicación o una justificación de vez en cuando? En las labores de los seminarios de formación en los que el autor del libro abrevó de las ideas del profesor Manuel Maceiras, fueron muchos los argumentos fundamentales que se plantearon sobre la escritura para los docentes con el fin de que puedan desarrollar consciencia sobre la necesidad volverse una referencia para su tiempo acerca de los problemas del mundo, aunque sea para redescubrirlos, porque, no cabe duda que la escritura hace madurar aquello que sabemos y debemos transmitir.

Una larga lista de pensadores posmodernistas aparece en el libro, porque, de hecho, fueron los modelos de escritura que se utilizaron en el seminario sobre escritura científica. Se dieron cita figuras como Roland Barthes (1953), autor de *El grado cero de la escritura*, la clave a toda clase de

\* Doctor en Medicina de la UASD. Viceministro de Calidad, Evaluación y Control de la Educación en el Ministerio de Educación (MINERD). Para contactar al autor: [rbello@ucsd.edu.do](mailto:rbello@ucsd.edu.do)





referencias y multiplicidades sobre la función de la escritura para el escritor heterogéneo. Según Barthes, citado en Mora (2020), la escritura es un modo de pensar; pero, en la deformación profesional, “el arte ante que la vida”, puede ser un eterno e indesarmable diálogo poco fraterno al señalar que la cuestión fundamental para la escritura es el lenguaje. En cambio, Hans Georg Gadamer, en su libro *El arte y verdad de la palabra* (1960), nos indica “que poner de relieve el significado esencial de la escritura para el lenguaje puede comprenderse mejor en la relación de la voz y el lenguaje; el habla y el lenguaje, es la tríada de los fenómenos hablar, escribir y leer”.

El libro de Mora (2020) nos ofrece, además, el testimonio de Úrsula Kroeber Le Guin, cuya obra ha sido muy útil en la labor de escribir. Ella nos muestra el mundo en donde lo primero que se ve es que es una mujer, una madre, escribiendo. En el libro *Escritoras y escrituras* (1992), ella misma nos dice: “Nuestra división del trabajo era convencional; yo era encargada de la casa, la cocina, los niños y las novelas, porque yo lo

quería, y él era el encargado de ser un profesor, del auto, las cuentas y el jardín, porque él quería”. También, está la opinión de Ann Lieberman acerca de las experiencias cotidianas docentes que posibilitan que los profesores escriban.

Según Lieberman, en Mora (2020), es importante para ellos la escritura, porque de esta forma están hablando desde la realidad de su práctica, “están escuchando su propia voz y a otros docentes” (2013, p. 6). En el marco de una entrevista que esta autora realizó en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, plantea las condiciones que posibilitan al docente para la escritura, ya que el conocimiento de los investigadores puede ser sistemático y teórico, mientras que el conocimiento de los docentes tiene un carácter empírico y desagregado. En primer lugar, formar un equipo no contribuye a que los profesores obtengan una participación plena que permita a los docentes compartir su propia realidad; en segundo lugar, la formación de programas de estudio tampoco permitirá conseguir información a través de entrevistas o historias increíbles; luego, el conocimiento docente solo es posible cuando el docente construye su historia de vida de su trabajo de profesor. Lieberman (2013) considera que “la escritura ayuda a expresar en realidad qué es lo que se está aprendiendo y permite conservarlo no sólo para sí, sino para compartirlo con otros”. Como creadora del Proyecto Nacional de Escritura, la autora enfatizó que cuando se tiene una experiencia docente en las aulas y esta no se escribe, se va, desaparece.

Es gracias a la escritura de Ken Bain, un director del Center for Teaching Excellence de la Universidad de Nueva York, que comprendimos cómo confluyen los aspectos que deben mejorar los profesores cuando se enfrenten a los retos de la enseñanza. En su obra, *¿Qué hacen los mejores profesores universitarios?* (2004), Bain se dedicó a buscar y estudiar a los mejores profesores de los Estados Unidos, y conmueve la síntesis del modus operandi de estos grandes profesores que consiguieron que sus alumnos aprendieran, pero, además, se convirtieron para ellos en una guía, un modelo o una influencia positiva para el resto de sus vidas. De las seis cuestiones generales que se examinan en este libro de Bain, el autor hace énfasis en cómo preparan su docencia y qué hacen cuando enseñan los mejores profesores

universitarios. Y la respuesta es que el docente se coloca en el centro de la universidad a través de la escritura científica. Esta es el alma de la hermenéutica de la docencia. Nosotros también nos enfrentamos a problemas no muy diferentes: qué relación tener con los estudiantes en el aula, qué métodos de investigación podemos seguir para enseñar y qué podemos escribir, ya sea periodismo de investigación, narrativa histórica, ensayos testimoniales o sobre la ciencia que impartimos. Lo importante de todo esto es que un docente destacado no solo enseña, sino que impacta vidas para siempre y escribe.

Según Mora (2020), a los docentes les iría bien el adoptar el método del diarismo como estilo de escritura como el mejor complemento de la obra académica de los docentes. Como resultado de este ejercicio surge el profesor analítico, capaz de orquestar la investigación con la transmisión de conocimientos como base el saber. Todo esto conlleva a un docente productor del saber, pero que debe esforzarse mucho para traducirlo “al lenguaje”; aunque este camino está minado por fuertes complicaciones, nos limitaremos a exaltar el valor del docente, de su bio-bibliografía, la cual ha de escribirse por las propias obras. Dice Manuel Maceiras que la fuerza del profesor está en reunirse para producir científicamente y ser la referencia para la sociedad, que, en definitiva, “quiere ver caras”, quiere tener esas referencias que expliquen acerca de los problemas apremiantes.

La utilidad de este libro sobre Manuel Maceiras desborda en grandes prácticas para los docentes vinculados a la escritura: los profesores escriben diarios y a veces son sus notas de cátedras. La mayoría de veces no se llegan a publicar como un manual de cátedra. Pero, según Gregorio Marañón, un profesor que escribe un diario es un “eminente profesor”. El diarismo sirve para conocer los rasgos fundamentales de la biografía de los autores, a veces gris. Pero, además, el diario de los docentes nos revela temas sobre la investigación, fechas sobre eventos académicos, en fin, operaciones sumamente instructivas en el empirismo de la gente. Es indudable que el diario de un docente podría mostrar también el efecto que tienen sus cátedras a nivel de país. De todos modos, el diario no es la obra de nuestros catedráticos, no es su matrimonio con la ciencia que

practican, es solo la representación de sus ideas y de las conciencias de sus estudios documentados.

El título del libro surgió de un artículo sobre el profesor Manuel Maceiras que lleva el mismo nombre del libro y que luego se prolongó durante largas semanas de conversación entre el autor y el conferencista a través de los correos digitales a partir del año 2015. Según Mora (2020), el profesor Manuel Maceiras Fafián es uno de los pocos filósofos vivos que hacen de la docencia una actividad muy querida y llena de entusiasmo. El recorrido de la obra ha sido posible para el autor gracias a los cursos de formación humanísticas y filosóficas, especialmente, sobre las “implicaciones y responsabilidades científicas e institucionales del profesor en la universidad actual”. La esencia principal de esta obra es la galería de autores que ofrece y las cátedras del profesor Maceiras con el fin de que los docentes universitarios cultivemos la escritura y nos dediquemos a publicar. En conclusión y de acuerdo con el filósofo: “si somos docentes, tenemos la obligación de escribir”; “todos los profesores somos escritores, intelectuales, y si no tenemos la posibilidad de escribir tesis doctorales, eso no implica que no escribamos artículos”.

## Referencias bibliográficas

- Maceiras, M. (2007). *La experiencia como argumento*. Editorial Síntesis.
- Bain, K. (2007). *¿Qué hacen los mejores profesores universitarios?* PUV
- Barthes, R. (1953). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI Editores
- Gadamer, H. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Editorial Paidós.
- Le guin, Ú. (1992). *Escritoras y escrituras*. Editora Feminaria.
- Lieberman, A. (2013). Entrevista sobre la experiencia de escribir de los profesores. *Revista Docencia*. Universidad de Chile, Santiago: Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP).



## Entrevista al

### Dr. David Álvarez Martín

*Se licenció en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. En su misma alma mater obtuvo el grado de Magíster en Administración de Empresas. Su corazón sensipensante le ha permitido consagrarse como docente de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra desde 1987, además de ocupar cargos de liderazgo, como decano de la facultad de Humanidades, vicerrector de Investigación e Innovación, vicerrector del Campus Santo Tomás de Aquino, vicerrector académico de ambos campus y, de manera interina, rector de esta alta casa de estudios. Obtuvo su doctorado en Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y sus investigaciones y publicaciones lo catalogan como un especialista en filosofía política, ética y filosofía latinoamericana.*

*Su continuo empeño por ofrecer no solo la enseñanza, sino un verdadero aporte al desarrollo intelectual y humano de tantas generaciones, le otorgan una voz que clama por una educación que fomente la identidad y el pensamiento de los jóvenes latinoamericanos. Y, lo más importante, no es tan solo una voz que se levanta, sino que este maestro ha dado unos pasos que transitan por el camino del trabajo denodado que invierte en el mañana de nuestra nación y el mundo y nos invitan a seguir sus huellas por este sendero del bien hacer.*

#### 1. ¿Qué factores influyen para que la educación de República Dominicana no alcance la calidad de otros países de Latinoamérica y de la región?

La República Dominicana ha masificado la oferta educativa pública a prácticamente toda la población en edad escolar. Ese proceso no ha ocurrido con la necesaria calidad de los docentes y la disponibilidad de recursos suficientes. A partir de la implementación del 4%, se han invertido grandes recursos en la construcción de planteles escolares, útiles y comida para los estudiantes y mejora salarial para los docentes. El siguiente paso necesario para impactar la mejora de la calidad de la educación dominicana es formar buenos profesores. Con la Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana se inició un camino, siempre mejorable, para ir forjando los profesores y profesoras que permitirán ir mejorando la calidad de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes. El proceso toma tiempo, pensado en décadas, ya que formar buenos profesores y lograr que los estudiantes

mejoren en el dominio de las competencias que se les brindan en el espacio escolar toma tiempo, mucho tiempo.

#### 2. ¿Qué efectos para la calidad de la Educación Superior ha producido la pandemia que hemos vivido durante este último año?

La pandemia nos ha dejado daños y a la vez nos ha abierto oportunidades y retos. El principal perjuicio es el distanciamiento físico y su efecto en la salud mental y emocional de todos los docentes y estudiantes. Como todos lo hemos vivido al mismo tiempo, tenemos dificultad para percibirlo en su justa medida, pero es un problema multidimensional que tendremos que ir resolviendo en los próximos años. Tal como afirma Aristóteles, el ser humano por definición es un ser social y por más que las tecnologías de comunicación tratan de suplir esa carencia, nunca es semejante al trato cercano y directo.

Desde la otra cara de la moneda, el impedimento de seguir con las experiencias presenciales nos llevó a integrar competencias nuevas en el uso de las

herramientas tecnológicas para garantizar el mayor nivel de formación profesional durante la pandemia. Hemos descubierto las grandes ventajas que tiene el uso de plataformas digitales para generar experiencias de aprendizaje y el intercambio entre todos los actores del proceso.

El reto actual es cómo integrar todo lo que hemos aprendido a nivel de tecnología digital en la medida que vamos recuperando experiencias presenciales. Vamos descubriendo que muchos procesos de aprendizaje que teníamos en las aulas pueden ser más provechosos en el ambiente digital y, por tanto, podemos enriquecer las experiencias en aula o laboratorios con procesos que no son adecuados a nivel virtual.

### **3. ¿Considera que la universidad debe seguir dando mayor énfasis a las habilidades técnicas de sus egresados en lugar de fomentar el cultivo de lo social, cultural y conciencia de ciudadanía a través de programas enriquecidos que toman en cuenta los estudios humanísticos?**

La PUCMM por sus mismos documentos misionales está llamada de manera preferencial a centrarse en la investigación y los valores del humanismo cristiano. No es una opción, ni una moda, ni siquiera una metodología. Todo lo que hacemos en la universidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe estar permeado profundamente con experiencias de investigación y el cultivo de valores como la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el servicio, entre otros. Desde su fundación la PUCMM siempre ha estado ligada a los procesos culturales de la sociedad dominicana y ha servido de espacio para la exposición de nuevas obras, ideas y proyectos que sirvan para construir una sociedad más justa y próspera.

### **4. ¿En qué beneficiaría a la democracia y a la ciudadanía el fortalecimiento de los programas y acciones de los Estudios Humanísticos o Generales?**

Los Estudios Generales tienen varias virtudes que preparan al futuro egresado como agente activo de la construcción de una sociedad más participativa y justa. Cada experiencia de los Estudios Generales está basada en la investigación de los estudiantes bajo la orientación del docente, quien a su vez debe ser un investigador activo. El modelo

de transdisciplinariedad crea en los alumnos una apertura mental profunda a trascender las disciplinas y ver los problemas de manera integral, estimulando la innovación. El diálogo, base de toda democracia, es la columna vertebral para el desarrollo de los cursos de EEGG, estimulando la capacidad de escucha y el pensamiento crítico. Y como somos una universidad católica, los EEGG están atravesados por el respeto a la dignidad humana en todas sus facetas y la responsabilidad que todos tenemos por lograr que la sociedad sea servida por aquellos que lograrán un mundo mejor.

### **5. ¿En qué beneficiaría a la democracia y a la ciudad el intercambio estudiantil para el fortalecimiento y desarrollo de nuestro país?**

Desde el inicio de las universidades en la Edad Media ha estado presente la movilidad de estudiantes y docentes. En la Europa del medioevo las universidades tenían como lengua común el latín y eso facilitaba que un profesor o estudiante que estuviera en París, podía pasar a Salamanca y seguiría hablando la misma lengua. Con la modernidad el proceso de la diversidad de lenguas obligó a que los miembros de la comunidad universitaria tuvieran que dominar varias lenguas y hacia finales del siglo XIX, tanto el francés y posteriormente con fuerza el inglés, se convirtieron en las lenguas francas del mundo universitario y las publicaciones académicas. La movilidad de docentes y estudiantes hoy día es intensa -con una disminución durante la pandemia. Europa dedica grandes cantidades de dinero para que los estudiantes y docentes se muevan constantemente en el espacio europeo y allende sus fronteras. Casi todas las universidades norteamericanas tienen programas de movilidad hacia todo el mundo. La PUCMM tiene movilidad local con otras cuatro universidades del país, y movilidad con universidades de Estados Unidos y Europa, sin olvidar algunas universidades latinoamericanas.

Existe también con mucha fuerza la movilidad de postgrado, donde egresados nuestros acuden a universidades de todo el mundo a realizar maestrías y doctorados. De hecho casi todos nuestros docentes dominicanos poseen maestrías o doctorados de universidades de todo el mundo.



A su vez, profesionales de otras nacionalidades con doctorados de Europa y América Latina han pasado a ser docentes de PUCMM e impulsado la investigación y calidad de programas académicos.

No existe propiamente una experiencia universitaria plena sin que exista algún tipo de movilidad. A su vez, la naturaleza de toda universitaria debe contemplar las estructuras que permitan a estudiantes de otras universidades locales y extranjeras vivir experiencias en el seno de la misma.

## **6. ¿Qué áreas los gestores de Educación Superior de R. D. deben seguir mejorando para formar maestros que enseñen a sus futuros estudiantes a partir de las necesidades de nuestro contexto y del mundo?**

Todos los que estamos involucrados en la gestión de instituciones de Educación Superior con programas para formar maestros debemos aportar lo mejor de nuestros docentes y los recursos formativos de mayor calidad para impactar profundamente en los futuros maestros y maestras. Debemos aportarles no solo las ciencias pedagógicas, sino más bien, experiencias sociales y culturales complementarias a su capacitación profesional como docentes, exponerlos a ideas intelectuales, a científicos y proyectos de desarrollo, a liderazgos públicos y privados. Mientras más riqueza personal les aportemos, mejores docentes serán.



# PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

## **Campus de Santiago**

Autopista Duarte, km 1 ½  
Santiago de los Caballeros  
Teléfono: 809 580 1962  
Fax: 809 582 4549

## **Campus de Santo Domingo**

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar  
Santo Domingo, D. N.  
Teléfono: 809 535 0111  
Fax: 809 534 7060

## **Extensión de Puerto Plata**

Calle Separación N.º 2  
Teléfono: 809 586 2060  
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000